PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?“
Stanisław Szczepanowski: „Aforyzmy o wychowaniu“.

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 10. Dnia 20 maja 1923. Rok II.

Adres Redakcji: Poznań, ulica Różana nr. 4a. Nr. telefonu 19-23

J. Dąbrowski. (Poznań).

System siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Dążeniem doby obecnej jest, aby stworzyć typ szkoły powszechnej, któraby odpowiadała wszełkim wymogom i prądom pedagogji nowoczesnej. Ideałem takiej szkoły powszechnej jest szkoła siedmioklasowa, która daje dzieciom, pochodzącym z niższych warstw społeczeństwa, najodpowiedniejsze i najprędsze przygotowanie dla życia, co winno być najważniejszym celem siedmioklasowej szkoły powszechnej, przez którą przechodzi 90% ludności. Od celu tego odstąpić nie wolno, jeżeli nazwa siedmioklasowej szkoły powszechnej nie ma być tylko parodją. Już bowiem ustawy Komisji Edukacyjnej domagają się w rozdziale XXII. o szkołach parafjalnych, co następuje:

1-mo. Szkółki po miasteczkach i wsiach, bądź bliskie kościołów parafjalnych, bądź dalekie od nich, pod imieniem szkół parafjalnych zawierają się. Jedne z nich, zwłaszcza w miasteczkach mogą być większe, to jest więcej nauk zamykające, inne w których mniej nauk będzie, mniejszemi nazwane.

2-do. Oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu w tymże stanie, celem jest takowych szkółek. Każdy chętniej i dokładniej wykona obowiązki swoje, każdy lepiej odprawi robotę i rzemiosło, kiedy jako człowiek rozumny, prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczą jako i dlaczego podległym mu być należy, jako, dla pospolitego i swojego dobra, ma używać władz i ciała, które od Stwórcy odebrał.“

W tych słowach określony jest także dokładnie cel i zadanie szkoły powszechnej. To doniosłe zadanie szkoły powszechnej doceniono na Zachodzie. Tworzono tam bowiem nietylko siedmioklasowe szkoły ludowe po większych miastach, lecz urządzano jako „nadbudówkę“ klasę ósmą, co dało się przy obowiązkowem

ośmioletniem uczęszczaniu do szkoły łatwo wykonać. W tej tak zwanej „nadbudówce“ dawano dzieciom oprócz rozszerzonych wiadomości szkoły ludowej także początki stenografji oraz książkowości i rachunkowości kupieckiej. Również i u nas w Poznaniu okazało się bardzo pożyteczne urządzanie ósmej klasy w szkołach powszechnych.

Po odrodzeniu się państwa polskiego przystąpiły władze nasze z wielką energją do unormowania szkolnictwa powszechnego w całej Polsce. Ministerstwo wydało obszerne programy naukowe dla szkół powszechnych i zaopatrzyło je wskazówkami metodycznemi. Programy te przepisują dla wszystkich przedmiotów bardzo obszerny materjał i, gdyby je zdołano wszędzie choć w przybliżeniu wyczerpać, siedmioklasowa szkoła powszechna dałaby uczniom pokaźny zasób wiadomości i przygotowałaby dziatwę polską odpowiednio do wymogów życia i stworzyłaby tem samem oświadomione warstwy niższe w Polsce, tj. robotnika, rzemieślnika i mniejszego kupca oraz przygotowałaby odpowiedni materjał do niższego stanu urzędniczego. W ten sposób położyłaby tamę wysiłkom niesumiennych demagogów, którzy nieuświadomione masy pchają w ręce bolszewizmu, a co najważniejsze wydarłaby handel i przemysł z pod wpływów żydowskich, a to byłoby największem zwycięstwem siedmioklasowej szkoły powszechnej. Dowodów właśnie takiego sukcesu dostarczają nam Wielkopolska, Górny Śląsk i Pomorze. To bowiem, że pod względem ekonomicznym nie wyzyskuje ich przebiegły obcoplemieniec, zawdzięczają mieszkańcy tych ziem polskich przeważnie wiadomościom, nabytym w wysoko zorganizowanej szkole powszechnej. O ile zadanie to szkoła powszechna w ten sam sposób w całej Polsce spełni, wtenczas nie potrzebujemy się obawiać o przyszłe losy Ojczyzny. Zadanie to spełni siedmioklasowa szkoła powszechna jedynie tylko wtedy, jeżeli n i e b ę d z i e s i ę o d n i e j d o m a g a ł o, a b y b y ł a s z k o ł ą p r z y g o t o w a w c z ą d l a g i m n a z j ó w, jak obecne prądy i dążności w Polsce na to wskazują, które gwałtem chcą jej kosztem zrealizować myśl szkoły jednolitej. Myśl stworzenia szkoły jednolitej nie jest myślą nową. Projekt szkoły jednolitej pokutuje już od dość dawna na Zachodzie, a twórcą tej myśli był już Komeński, który rozłożył nauczanie na cztery okresy i to na szkołę macierzyńską do 6 roku życia, na szkołę języka ojczystego do 12 roku życia, na szkołę łacińską do 18 roku życia i na akademję i podróże do 24 roku życia. Ponieważ Komeński żądał powszechnego nauczania, musimy więc ten jego podział szkoły uważać za pierwszą myśl stworzenia szkoły jednolitej. W praktyce ani Komeński, ani jego następcy nie zdołali myśli tej zrealizować. Największą trudnością do przeprowadzenia tej myśli jest rozmaite uzdolnienie uczniów. Jedynie tylko przy idealnych stosunkach szkol-

nych i równomiernem uzdolnieniu uczniów dałaby się myśl ta w przybliżeniu skutecznie przeprowadzić. Nawet w tych krajach, które posiadają lepiej zorganizowane szkolnictwo niż Polska, wahają się władze szkolne myśl tę praktycznie zastosować. Zasadniczą bowiem przeszkodą w Polsce do zaprowadzenia szkoły jednolitej jest nietylko niedostateczna liczba nauczycieli, lecz także wielki brak odpowiednich budynków szkolnych. Niebardzo to pochlebnie o stanie naszego szkolnictwa świadczy, jeżeli się słyszy, że w stolicy Polski przeszło 50% dzieci dla braku dostatecznej liczby ubikacyj nie uczęszcza do szkoły.*) Cóż nam znaczą wszelkie niebosiężne plany i genjalne pomysły o przeobrażeniu naszego szkolnictwa, jeżeli mamy w Polsce dzielnice, w których 50, a nawet więcej odsetek dzieci nie korzysta z powszechnego nauczania. Jakie niezmierne niebezpieczeństwo grozi Polsce, gdy te nieuświadomione masy dostaną się w ręce niesumiennych agitatorów i na naszą zgubę czyhających wrogów. Dlatego też zalecałoby się, aby mniej zwracano uwagi na wielkie projekty i pomysły szkoły jednolitej, a starano się więcej o doborowe nauczycielstwo i budynki szkolne. Jedynie w tych dzielnicach, w których te dwa czynniki są dastatecznie unormowane, możnaby pomyśleć o utworzeniu szkoły jednolitej.

Dalszym powodem, przemawiającym za wstrzymaniem się od zreformowania naszego szkolnictwa powszechnego jest fakt, że szkoła powszechna polska egzystuje dopiero cztery lata. Nie można było zatem dotychczas stwierdzić jej praktycznych wyników; działalność jej i wpływ na społeczeństwo będziemy mogli dopiero za jakie kilka lat dostatecznie ocenić. Jeżeli się wtenczas okaże, że szkoła ta nieodpowiednio przygotowuje lud dla potrzeb życiowych, będzie to powód bardzo ważny, aby przystąpić do jej zreformowania.

Zaprowadzenie szkoły jednolitej w całej Polsce napotka narazie na poważne trudności zewnętrzne i wewnętrzne. Szkoła taka dałaby się tylko zaprowadzić ze względów technicznych w miejscowościach, mających większe systemy szkolne. Brak bowiem odpowiednich budynków szkolnych nie pozwala na zrealizowanie tej myśli w małych miasteczkach i gminach wiejskich. Mamy bowiem po wsiach tylko jedno- lub dwuklasowe szkoły. Musianoby zatem szkoły te albo rozbudować albo kilka wsi złączyć w jeden rejon szkolny. Takie zaś rozwiązanie sprawy natrafiłoby na wielkie trudności ze strony rodziców, którzy, mając szkołę we własnej wiosce, wzbranialiby się posyłać dzieci do szkoły sąsiedniej. Musimy także uwzględnić tę okoliczność, że lud nasz wiejski, czy to robotnik, czy włościanin, potrzebuje dzieci do pracy w rolnictwie. Posyłanie

*) Zaznaczyć musimy, że na sprawy te miasto Warszawa bynajmniej nie patrzy obojętnie, i akcja celem uruchomienia jak najwięcej szkół powszechnych w Warszawie wzbudza wprost podziw. *Red.*

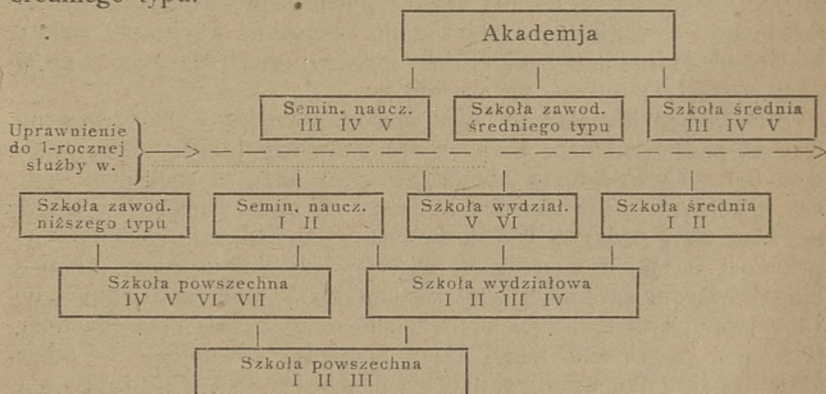
dzieci do szkoły w półroczu letniem jest na wsi bardzo nieregularne, a byłoby jeszcze gorzej, o ileby szkoła znajdowała się w dalszej odległości. Zimową porą zaś nie uczęszczałyby dzieci do szkoły z powodu złej pogody. Wyniki takiej nauki byłyby bardzo niekorzystne i zamiast popchnąć szkolnictwo nasze naprzód, cofnęlibyśmy je wstecz.

Do wewnętrznych trudności zaliczyć trzeba w pierwszym rzędzie przeładowanie programów naukowych szkoły powszechnej, któreby musiało nastąpić, aby móc przepracować od klasy czwartej szkoły powszechnej począwszy program szkół średnich. Wynikiem takiego przeładowania materjałem naukowym i dalszego umysłowego obarczenia ucznia byłoby to, że tylko mały odsetek uczniów mógłby postępować, przeważna zaś część utkwiłaby w klasach niższych, klasy zaś wyższe w mniejszych systemach szkolnych świeciłyby jeszcze większemi pustkami niż dotąd. Zważywszy bowiem, że przy obecnych stosunkach w siedmioklasowej szkole powszechnej, do której uczęszczają dzieci, które wstąpiły z 6 rokiem życia, frekwencja klas VI i VII jest bardzo niska, gdyż znaczna liczba dzieci dochodzi tylko do piątej, a co najwyżej do szóstej, to wskutek skrócenia obowiązkowego uczęszczania do szkoły w Polsce o jeden rok liczba dzieci, dochodzących do klasy siódmej, znacznieby się jeszcze obniżyła, a z powodu rozszerzenia programów szkolnych przez wprowadzenie języków obcych do klasy czwartej szkoły powszechnej liczba dzieci, pozostających w klasach trzecich i czwartych, znacznieby się zwiększyła. Dzieci bowiem rodziców, nie mających chęci do dalszego kształcenia się, stanowiłyby ustawiczną zaporę w nauce, byłyby one poprostu kulą u nogi dla dzieci umysłowo rozwiniętych. Pocóż wpajać wszystkim dzieciom wyższych klas szkoły powszechnej obce języki, gdy one tychże nigdy w życiu potrzebować nie będą!

Jedynem wyjściem z tak zawikłanego problemu byłoby tworzenie klas, składających się z dzieci zdolniejszych, z któremiby można odpowiednio postępować. Takie zaś tworzenie klas uczniów zdolnych w obrębie szkoły powszechnej byłoby tylko możliwe we większych systemach szkolnych. I to właśnie przemawia stanowczo za utrzymaniem wielkich systemów szkolnych, gdyż jedynie tylko te byłyby w stanie zrealizować myśl szkoły jednolitej. Małe zaś systemy szkolne nie mogłyby dostarczyć odpowiedniej liczby uczniów dla klas wyższych. Stąd wynika, że w praktyce napotka przeprowadzenie tej myśli na wielkie trudności i przyczyni się poprostu do obniżenia poziomu szkolnictwa powszechnego. Zadaniem bowiem siedmioklasowej szkoły powszechnej powinno nazawsze pozostać, aby jak największą liczbę młodzieży doprowadzić do klasy najwyższej. Celu tego nie możnaby nigdy osięgnąć, jeżeli siedmioklasowa szkoła powszechna mu-

siałaby od czwartej klasy począwszy przerabiać program szkoły średniej, natenczas posuwanie się dzieci mniej zdolnych będzie zupełnie niemożliwe. Aby jednakowoż myśl szkoły jednolitej zrealizować, z którą naogół większa część pedagogów sympatyzuje, trzebaby utrzymać wzgl. na całą Polskę rozszerzyć szkoły, któreby zajęły miejsce pośrednie pomiędzy siedmioklasową szkołą powszechną i szkołą średnią. Taką szkołą, łączącą wymienione typy szkół, winna być sześcioklasowa szkoła wydziałowa. Tak w siedmioklasowej szkole powszechnej, jako też w szkole wydziałowej powinni uczniowie, nie mogący z powodu różnych przyczyn przechodzić do szkoły wyższego typu, mieć sposobność dokończenia wzgl. zaokrąglenia swych wiadomości.

I tak przygotowałaby każda szkoła powszechna w pierwszych trzech wzgl. czterech klasach uczniów do szkoły wydziałowej, mniej zdolni i ci, którym na dalszej nauce nie zależy, pozostają w szkole powszechnej i odbierają tutaj naukę, wystarczającą dla przeciętnie uświadomionego obywatela Polaka. Po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej mogą uzdolnieni uczniowie wstępować do szkół zawodowych niższego typu. Szkoła wydziałowa przerabiałaby obecnie w trzech klasach, a przy rozszerzeniu ogólnego wykształcenia na lat 12 w czterech niższych klasach program czterech niższych klas szkoły średniej, a w ostatnich dwu klasach dawałaby zaokrąglone wiadomości tym uczniom, którzy nie mają zamiaru oddać się studjom wyższym. Uczniowie ci winni mieć sposobność, po ukończeniu szkoły wydziałowej wstąpić do szkół zawodowych średniego typu.



Przebieg wykształcenia młodzieży, dążącej do studjów uniwersyteckich, przedstawiałby się w przyszłości jak następuje: trzy klasy szkoły powszechnej, trzy wzgl. cztery klasy szkoły wydziałowej i pięć klas szkoły średniej czyli razem 11 wzgl. 12 lat nauki. W ten sposób urządzona szkoła jednolita dałaby gwarancję, że i mniej

uzdolniona i mniej zamożna młodzież będzie miała sposobność nabycia odpowiednich wiadomości, a siedmioklasowa szkoła powszechna nie byłaby ze względu na 4 do 6% uczniów uprzywilejowanych zakładem przygotowawczym, lecz spełniałaby swój istotny cel, mianowicie udzielenie szerszemu ogółowi koniecznie potrzebnych w życiu wiadomości i zręczności, nie będąc narażoną na tak niebezpieczne i ryzykowne eksperymenty. Projekt ten z łatwością dałby się zrealizować w zachodnich województwach bez wszelkich wstrząśnień już unormowanego organizmu siedmioklasowej szkoły powszechnej i sześcioklasowej szkoły wydziałowej, które to typy istnieją na wymienionym terenie, ciesząc się ogólnem uznaniem społeczeństwa.

Już w poprzednich wywodach przedstawiłem dodatnią stronę wielkich systemów siedmioklasowej szkoły powszechnej ze względu na urządzania klas wybranych i tem lepsze przygotowanie uczniów tychże klas do szkół średnich. Za podtrzymaniem i urządzaniem wielkich systemów szkolnych przemawiają jeszcze ważniejsze powody, uwzględniające li tylko dobro uczniów szkoły powszechnej. Wielkie systemy szkolne dawają także możność urządzania klas dla uczniów umysłowo słabo rozwiniętych. Uczniowie bowiem tacy, o tem wie każdy doświadczony i praktyczny nauczyciel, nietylko że hamują postępy dzieci umysłowo normalnie rozwiniętych, lecz dostarczają podatny materjał na łobuzów, a tem samem obniżają poziom moralny współuczniów. Doświadczyłem w tutejszej szkole IX., że można właśnie z takich łobuzów, łącząc ich w osobną klasę i powierzając nauczanie ich sumiennym i energicznym siłom nauczycielskim, wychować jeszcze bardzo użyteczne jednostki, któreby może w innych warunkach szkolnych wyrosły poprostu na opryszków.

Poza tem jest jeszcze jeden powód zewnętrzny, który przemawia za podtrzymaniem wielkich systemów szkolnych. Tym powodem bardzo ważnym, to zachodzące przy każdym większym systemie szkolnym częste choroby i urlopy sił nauczycielskich. Każdy doświadczony pedagog wie doskonale, że urządzanie zastępstw nie przynosi w takich wypadkach wielkiej korzyści uczniom. Najracjonalniejszym sposobem, aby poziom klasy podczas trwania choroby lub urlopu nauczyciela utrzymać na poziomie klas równoległych, jest podzielenie takiej klasy pomiędzy równoległe. Podział klasy da się tylko wtedy skutecznie przeprowadzić, o ile liczba klas równoległych wynosi co najmniej pięć, a frekwencja dzieci w poszczególnych klasach nie jest zbyt wysoka. Dzieci nie tracą przy takiem załatwieniu sprawy nic z nauki i mogą po powrocie nauczyciela klasy dalej postępować. Powodem wewnętrznym, przemawiającym za podtrzymaniem wielkich systemów szkolnych i urządzaniem jak najwięcej klas równoległych, jest także dość obfity pro-

gram naukowy dla siedmioklasowych szkół powszechnych. Dokładne opanowanie i przepracowanie materjału naukowego wymaga od sił nauczycielskich specjalizacji w poszczególnych przedmiotach. Ułatwia to bowiem niezmiernie pracę nauczyciela i czyni ją przyjemniejszą i dokładniejszą, jeżeli on udziela pewnego przedmiotu w kilku klasach równoległych. Wszelkie więc dążenia, aby rozbijać większe systemy siedmioklasowych szkół powszechnych i urządzać małe, świadczą o tem, że nie zbadano dotychczas dokładnie stron dodatnich większych systemów szkolnych.

Przychodzą jeszcze względy materjalne. Przy obecnych bowiem stosunkach drożyźnianych wymaga wyposażenie kilku małych systemów szkolnych znacznie większych nakładów na potrzebne przybory i środki naukowe, niż wyposażenie jednego wielkiego systemu szkolnego i nakłada na państwo i gminy większe ciężary.

Jako stronę ujemną większych systemów szkolnych możnaby podnieść skomplikowaną administrację i brak osobistego wpływu kierownika na wychowanie poszczególnych uczniów. Mamy jednakowoż dowody w Poznaniu i w innych większych miastach, że sprawy te przy dostatecznej energji i sprężystości kierowników dadzą się ku ogólnemu zadowoleniu władz szkolnych korzystnie załatwić.

Praca, odpowiedzialność i obowiązki kierowników większych systemów szkolnych są naturalnie dość obszerne i nieraz wielce uciążliwe. Dlatego zaleca się, aby na stanowiska te powoływano nauczycieli doświadczonych i wzorowych pedagogów po złożeniu odpowiednich egzaminów, pracę zaś i poświęcenie się ich wynagradzano przez posunięcie ich do VI klasy poborów, a oprócz tego rozszerzono ich kompetencje urzędowe i przyznano im funkcje inspektorów lokalnych. Przez to ułatwionoby pracę inspektorom powiatowym, którzyby zyskali więcej czasu na wizytację i doglądanie nauki w mniejszych systemach szkolnych i mogliby się zająć intensywniej dokształceniem metodycznem młodszych sił nauczycielskich.

* *
*

Powyższy artykuł odczytał autor na walnem zebraniu *Stowarzyszenia Kierowników sześcio- i siedmioklasowych szkół powszechnych i szkół wydziałowych*, które się odbyło przy udziale 53 członków w Poznaniu dnia 9 kwietnia r. b. Przyjęto następujące tezy:

1. Stowarzyszenie wypowiada się w zasadzie za przeprowadzeniem projektu szkoły jednolitej.
2. Zaprowadzenie szkoły jednolitej w Polsce jest tylko możliwe przy oparciu systemu szkoły jednolitej na istniejących już typach szkolnych.
3. Dlatego żąda się zatrzymania szkoły powszechnej w istniejącym dotąd wysoko zorganizowanym ustroju i także sześcioklasowej szkoły wydziałowej, jako szkoły pośredniej pomiędzy szkołą powszechną a ogólnokształcącą szkołą średnią.

4. Żąda się — o ile możliwe — zaprowadzenia wielkich systemów szkolnych ze względów pedagogicznych i ekonomicznych.
5. Żąda się utrzymania egzaminów dla kierowników i nauczycieli szkół wydziałowych i posunięcia kierowników większych systemów siedmioklasowych szkół powszechnych i sześcioklasowych szkół wydziałowych do VI klasy poborów i nadania im funkcyj miejscowych inspektorów szkolnych.
6. Walne Zebranie wyraża życzenie, aby Ministerstwo W. R. i O. P. oraz Kuratorjum do współpracy w sprawach programów nauk, względnie wewnętrznego ustroju szkół powszechnych i wydziałowych zawezwało przedstawicielstwo tychże szkół.
7. Walne zebranie żąda, aby nauczycielstwo szkół powszechnych po złożeniu egzaminu wydziałowego przyznano dostęp do wszystkich szczebli administracji szkolnictwa powszechnego.

Sprawę, poruszoną przez kierowników szkół, uważamy za bardzo ważną i referujemy o niej tak obszerniej, gdyż spodziewamy się, że nauczycielstwo i innych dzielnic zabierze głos w tej kwestji. *Red.*

Na pięciolecie budowy Państwa u podstaw.

3. Pierwszy okres działalności Wydziału Programowego Szkół Powszechnych (do maja 1918 r.).

Na plan pierwszy za kierownictwa Wł. Przanowskiego wysunięte zostały prace organizacyjne i ustawowe, podejmowane łącznie z innemi Wydziałami pod kierunkiem b. szefa Sekcji I. Z. Gąsiorowskiego. A więc współudział w budowie „Przepisów Tymczasowych o szkołach elementarnych (1917)“, o urzędach dyscyplinarnych, poborach nauczycielskich, subwencjonowaniu szkół w gminach wiejskich, egzaminów dla nauczycieli, pragmatyki służbowej i t. d.

Obok tych prac Wydział z własnej inicjatywy podjął redukcję instrukcyj i zajął organizację bibljotek szkolnych, pozaszkolnych i nauczycielskich, zakupu i doboru pomocy oraz podręczników szkolnych; oceniał książki i ułożył katalogi bibljoteki dla dzieci oraz „Książnicy Pedagogicznej“ dla nauczycieli. Podstawą tych prac były m. inn. odpowiedzi inspektorów szkolnych na kwestjonarjusz Wydziału Programowego w sprawie podręczników, pomocy szkolnych, bibljotek a też używanych programów szkolnych.

Rozporządzając bardzo nikłym materjałem statystycznym, zdołał jednak Wydział ustalić, że liczba szkół jednoklasowych w 1917 roku na terenie Królestwa wynosi około 86%, szkół dwuklasowych około 5 % i t. d.

Jako organizacyjne założenie ustalił Wydział cztery lata nauki obowiązkowej, od 8 do 12 roku życia oraz typ jedno- i dwuklasowej

szkoły cztero- (na wsi) i pięcioodziałowej w mieście. Dla szkół pięcioodziałowych za zgodą Ministerstwa dopuszczono „Program tymczasowy“ Komisji Pedagogicznej, przystępując natomiast od połowy stycznia 1918 roku do budowy programu dla szkoły jednoklasowej, czterooddziałowej. Skład pierwszej komisji programowej Min. W. R. i O. P. stanowili: T. Benni, X. Ciepliński, St. Czaplicki, St. Dobrowolski, A. Koziara, Lipska-Librachowa, A. Liszewski, T. Łopuszański, T. Mączkowska, Wł. Przanowski, A. Szycówna, Wł. Żłobicki. Na szeregu posiedzeń Komisji ustalono typy szkół pod względem liczby oddziałów, cele i zadania szkoły, tygodniowy rozkład godzin (wypowiadano się za redukcją do minimum nauki niepodzielnej zwłaszcza w I oddziale oraz ograniczenia liczby dzieci tego stopnia nauki), budowę programów szczegółowych (niezbędne minimum, wskazówki metodyczne, spis podręczników dla dzieci i pomocniczych dla nauczyciela oraz przykład tygodniowego planu lekcyj).

Przedmiotem szczegółowych, bardzo źródłowych studjów było, jak pamiętam, zagadnienie liczby godzin lekcyj tygodniowo (m. inn. 36) oraz długości jednostki lekcyjnej (40 minut). Studja te oparto nietylko na poszukiwaniach wzorów odpowiednich na Zachodzie, ale też powołaniu do współpracy praktyków z pośród nauczycielstwa warszawskiego. Na tej drodze powstały już wtedy specjalne podkomisje programowe, których powaga i wpływy coraz bardziej wzrastały.

Na pierwszym zjeździe Inspektorów Szkolnych na wiosnę 1918 roku Wł. Przanowski już wystąpił z referatem na temat programów, planów i pomocy szkolnych, uwzględniając w szczególności zagadnienie organizacji szkół w związku z typami szkół oraz wychowanie narodowe w nauczaniu szkolnem. Obok Wł. Przanowskiego na tymże zjeździe referował zagadnienia dydaktyczne elementarza, czytanek i rachunków oraz wizytacji szkół T. Łopuszański.

Na zagadnienia też programowe położył nacisk Wł. Żłobicki, opracowując specjalny schemat sprawozdań Inspektorów Szkolnych i jednocześnie proponując współpracę w tym kierunku przedstawicielom zrzeszeń nauczycielskich. W kwietniu 1918 roku został przez Wydział ostatecznie opracowany program „tymczasowy“ dla czterooddziałowej szkoły elementarnej, który miał być podstawą do dyskusji programowej i dlatego w formie ankiety został rozesłany Inspektorom Szkolnym. Jednocześnie z taką akcją podjęto szczegółowe zestawienie używanych w poszczególnych oddziałach podręczników i w wyniku takich podstawowych studjów bibljograficznych ustalono pierwszą (w maszynowej odbitce) listę dopuszczonych książek szkolnych, głównie jednak z pośród wydawnictw warszawskich i według zaleceń każdego z autorów programu.

Koroną niejako zamykającą pierwszy okres działalności Wydziału Programowego jest zmiana nazwy „szkoła elementarna" (Dz. Urzęd. Dep. W. R. i O. P. Tymcz. Rady Stanu Król. Polskiego Nr. 1. Warszawa 1 października 1917 roku) na „szkoła powszechna" (projekt Komisji Pedagogicznej Stow. Nauczycielstwa polskiego, referowany w Min. W. R. i O. P. przez X. J. Gralewskiego). W zmianie tej wyrażało się uznanie powszechnego nauczania jako zasady i fundamentu całokształtu organizacji szkolnej. To powszechne nauczanie ma na celu „przygotowanie całej powszechności narodu do pracy państwowotwórczej", udostępnienie każdemu obywatelowi „otrzymania pewnego minimum wykształcenia", niezbędnego do wykonywania ciążących nań obowiązków oraz właściwego używania przysługujących mu praw i przywilejów.

Takie więc orzeczenie nadało dalszej pracy programowej swoisty charakter społeczny, wskazało cel naczelny szkolnictwa oraz uprawniło odpowiednie metody wychowawcze.

4. Drugi okres działalności Wydziału Programowego Departamentu Szkół Powszechnych (od czerwca 1918 r.).

A) Zagadnienia ustrojowe i organizacyjne.

W tym okresie na czele Wydziału staje Dr. M. Reiter. Znany już przed wojną jako badacz literatury ojczystej (autor prac, ogłaszanych w „Przeglądzie literackim" K. Bartoszewicza, „Ateneum", „Kwartalniku Historycznym", „Pamiętniku literackim", „Sprawozdaniach Akademji Umiejętności", tłumaczenie Marka Aurelego) i profesor gimnazjalny we Lwowie i Krakowie od 1896 roku, zabiera często głos w żywotnych sprawach dydaktycznych (m. in. na łamach „Muzeum", „Encyklopedji Wychowawczej" i t. d.). Od 1907 roku pracuje w R. S. K. zrazu w sekcji szkół średnich (program nauki języka polskiego i tezy ankiety z 1900 r. w sprawie programów), później szkół powszechnych. W międzyczasie wyjeżdża parokrotnie zagranicę m. in. biorąc czynny udział w I kongresie pedagogicznym w Brukseli 1911 roku oraz w 1914 roku do Monachjum i Lipska dla poznania t. zw. szkół pracy. Od roku 1912 redaguje, do dziś wydawane we Lwowie, „Czasopismo pedagogiczne", które m. in. zachęciło nauczycielstwo do opracowywania monografij powiatów i gmin (w Galicji = wsi) oraz przyciągnęło nauczycielstwo do studjów i recenzyj książek naukowych. Jednak najpoważniejsze ma zasługi M. Reiter jako autor dziś tak popularnych „Czytań Polskich", których pierwsze wydanie ukazało się drukiem w 1910 roku.

Nowy kierownik Wydziału Programowego na plan pierwszy swej działalności w Min. W. R. i O. P. wysunął przedewszystkiem organizację średnich typów szkolnych, wiążąc całokształt swych prac z rzeczywistym stanem zaludnienia i zasobów materjalnych państwa oraz zaleconych przez własne doświadczenie i studja norm obowiązujących, ustrojowych.

Odrazu w pierwszym miesiącu swej pracy w Min. W. R. i O. P. (czerwiec 1918 roku) przedkłada M. Reiter w 11 tabelach projekt rozkładu godzin dla szkół elementarnych, uwzględniający rozmaite sposoby łączenia oddziałów, a oparty w przeciwstawieniu do tez Wydziału z wiosny 1918 roku (36 godzin tygodniowo przy 40 minutach lekcji) na 30-godzinnej pracy przy 50 minutowych lekcjach. A dalej jako wytyczną do rewizji dotychczasowych spisów podręczników przyjęto zasadę doboru książek najbliżej stojących obowiązujących programów. Jednocześnie M. Reiter przystąpił do opracowania nowego programu (zamiast „Programu Tymczasowego") dla szkół 2-klasowych o 4-ch, względnie 5-ciu oddziałach. Z innych charakterystycznych dla nowego kierownika Wydziału Programowego , wstępnych prac, nie mogę przemilczeć m. in. postulat przyjęcia 6 lat skończonych jako roku szkolnego (motywowany względem na korzyści dla bogactwa narodowego). Jeśli dzień 13 grudnia 1917 roku notujemy jako datę historyczną (postawienia postulatu opracowania nowych programów), to dzień 26 czerwca t. roku nie mniejszą ma rolę, gdy ustalono w Min. W. R. i O. P. wydawanie programów poszczególnych, w drukowanych, oddzielnych dla każdego przedmiotu, zeszytach. W ten sposób, prowadząc wytężoną pracę nad organizacją szkoły powszechnej, budową sieci szkolnej, nie przerywając źródłowych, mozolnych wysiłków w kierunku wydania programów dla szkół siedmioklasowych, powszechnych już jesienią 1918 roku, ukazały się drukiem „Programy szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej" jako pierwowzory, szkielety dalszych, pełniejszych z 1920 roku „Programów nauki w szkołach powszechnych, siedmioklasowych".

Dla zrozumienia niezwykle kunsztownej budowy pracy programowej Wydziału Szkół powszechnych musimy zatrzymać się nieco na normach, podanych w pierwszej polskiej „Instrukcji w sprawie opracowania sieci szkolnej", wraz z tablicami do wypełnienia przez inspektorów szkolnych. Instrukcję tę, dodaną do pamiętnego okólnika Min. W. R. i O. P. Nr. 1026/S. I. z 1919 roku, należy uznać za punkt wyjścia z jednej strony wszelkich prac organizacyjnych w dziale szkolnictwa powszechnego w Polsce, a z drugiej do wszelkich projektów ściśle zupełnie programowych.

Wykładnikiem pierwszym i podstawowym tych prac to podjęcie przez Min. W. R. i O. P. konkretnych inicjatyw w dziele akcji

budowlanej, realizacja ustawy o obowiązku szkolnym, utrzymaniu i organizowaniu szkół i t. d., a z drugiej oparcie programów szkolnych o dzieło podstawowe (chociaż zaledwie parostronnicowe!) dla szkolnictwa programowego: „Rozkład godzin i przykłady planów lekcyjnych" z 1918, 1919 i następnych. Współzależność wyników prac, zaleconych przez wspomnianą „instrukcję" z „rozkładem godzin w szkołach powszechnych" staje się źródłem rozciągnięcia pierwotnych z 1918 roku programów dla szkół jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero i pięciooddziałowej na szkoły siedmioklasowe od 1919 r., których programy mogą być dostosowane do innych typów szkół powszechnych według wskazań tzw. „dodatku" przy każdym programie.

Opracowanie sieci szkolnej to dzieło bardzo zmudne i w naszych warunkach bardzo niewdzięczne. Jest to niewątpliwie praca zasadnicza, podstawą przy realizacji powszechnego nauczania, ale nawet dziś po pięciu latach w tym kierunku wysiłków Wydziału Programowego jeszcze nie uwieńczono pożądanemi rezultatami. Bo choć niektóre miejscowości są już nawet bardzo bliskie powszechnego nauczania, to naogół jesteśmy daleko od całkowitej jego realizacji, ku której jednak bardzo powoli, ale konsekwentnie zmierzamy. Jeszcze do dziś nie mamy dokładnego spisu dzieci w wieku szkolnym oraz katastru lokalów — a więc tych wstępnych, a tak niezbędnych poczynań, bez których spożytkowania obejść się nie można w realizacji powszechnego nauczania. Akcja budowlana nieco wydajniejsza niż w 1919 roku, jest jeszcze bardzo nikła. Brak tu przedewszystkiem funduszów na cele budowy. Dość tylko stwierdzić, że według dokonanych przed Zjazdem Rad Szkolnych województwa warszawskiego w lutym 1923 roku obliczeń koszt budowy szkół dla 3 i pół miljona dzieci, potrzebujących budynków szkolnych, wyniósłby 1,850 miljonów franków w złocie.

Taki stan rzeczy w chwili obecnej wyjaśnia chyba już dostatecznie ogrom trudności zasadniczych w pracach Wydziału Programowego nad budową sieci szkolnej w 1919 roku. Niedostateczność statystyki szkolnej z 1917 roku, braki niewyszkolonej i nieprzygotowanej należycie egzekutywy, nieustalone wytyczne polityki szkolnej, stosunek gmin do szkół w zakresie budżetu szkolnego oraz w budowie programów dla szkół powszechnych m. innemi dotkliwy brak programu szkoły średniej (której przecież podbudową stanowi szkoła powszechna) — oto tylko parę dotkliwych, ogólnych trudności we wszelkich poczynaniach organizacyjno-programowych dla szkoły powszechnej. W budowie sieci szkolnej i spisu dzieci nie brak też i rozmaitych lokalnych trudności (m. inn. nieustalenie istoty pojęcia „stały mieszkaniec", niemożność stwierdzenia liczby

ludności, a zwłaszcza dzieci przez urząd gminy, braki i niedokładność przy przeprowazdaniu jednodniowego spisu przez sołtysów, często nieodpowiednich lub mylnie informowanych przez „jednostki ze sfer miejscowej półinteligencji“ lub Inspektoraty; „drażliwość“ zagadnienia „dzieci obcej narodowości“; kwestja budynków szkolnych na terenie b. zaboru rosyjskiego i t. d.). Dziś już wiemy, że wszystkie te okoliczności obok innych są zagadnieniem konieczności przerobienia sieci szkolnej z 1919 roku. Nierealnemu hasłu „w każdej wiosce szkółka“ należy dziś przeciwstawić dążenie do organizowania szkół wieloklasowych w większych środowiskach. Korektura dawniejszych zarysów sieci z 1919 roku pójdzie przedewszystkiem w kierunku zmniejszenia liczby szkół o najwyższym i najniższym typie organizacyjnym, a zato zwiększenia liczby szkół trzy- i czteroklasowych. Przy sporządzeniu nowej sieci nie powinny rozstrzygać granice gmin i powiatów, ale rozmieszczenie osiedli ludzkich i t. d. A jeżeli do tych wniosków dziś dochodzimy, to zawdzięczamy to tej praktyce, jaką wiążemy z zainicjowaną w 1919 r. przez Wydział Programowy pracą. Zwracając się więc myślą ku pamiętnej, wyżej wspomnianej, „Instrukcji“ z 1919 roku, musimy sobie zdać z tego sprawę, że jej podstawę zasadniczą stanowi liczba dzieci w wieku szkolnym, znajdujących się na pewien, ściśle oznaczonem terytorjum (rewir szkolny o promieniu maksymalnym równym trzem kilometrom). Od liczby dzieci w wieku szkolnym zależy liczba nauczycieli, zajętych w szkole (liczba klas, klasowość szkoły). W ten sposób ustala się wzajemny stosunek praw i obowiązków gmin samorządowych i państwa, nie dopuszczając samowolnych postanowień w organizacji szkolnictwa. Średnią liczbę dzieci, którą powierzyć można jednemu nauczycielowi, jest 50, co nie wyklucza drobnych wahań w jedną lub drugą stronę.

Nie mogąc na tem miejscu omawiać wszystkich tych wstępnych norm, które zresztą zwięźle podają „uwagi ogólne“ specjalnej „instrukcji Min. W. R. i O. P. (przy okólniku Nr. 10265/S. I. z1919 roku), trzeba, jako charakterystyczne dla tendencyj programowych w dziale szkolnictwa powszechnego, podkreślić zasady: 1) aby każda gmina miała przynajmniej jedną szkołę najwyżej zorganizowaną t. j. siedmioklasową oraz 2) aby szkoła jednoklasowa stała się wyjątkiem, dopuszczalnym tylko wtedy, gdy nie można znaleźć sposobu zorganizowania szkoły przynajmniej dwuklasowej w danym rewirze szkolnym, wchodzącym w skład gminy jako jednostki ustawowej przy organizacji obowiązku szkolnego. Każda szkoła dzieli się na oddziały, których liczba wzrasta z pomnożeniem liczby nauczycieli. Szkoła jednoklasowa ma 4 oddziały, dwuklasowa 5 oddziałów, trzy- do siedmioklasowych — 7 oddziałów. Liczba oddziałów i rodzaj szkoły nie pozostaje w żadnej zależności od te-

renu miejskiego czy wiejskiego (wbrew stanowi rzeczy przed wojną w b. zaborze austrjackim).

W zakresie oświaty powszechnej niema przywilejów! Punktem wyjścia jest nie miasto, czy wieś, ale gmina i zasada, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym miały zapewnioną możność korzystania z dobrodziejstw szkoły".

A dalej w zakresie łączenia oddziałów, organizowania nauki podzielnej, niepodzielnej czy osobnej w niższych oddziałach Wydział programowy proklamował prostą, a jednak zmienną zasadę (często atakowaną — zjazd Inspektorów Szkolnych z 25 i 26 czerwca 1919 roku), że trzeba uczyć najlepiej w niższych oddziałach, ażeby mieć należycie grunt przygotowany w oddziałach starszych — stąd łączenie raczej powinno mieć miejsce w starszych oddziałach, nie zaś w niższych.

W cztero- i pięcioklasowych szkołach wogóle łączenie w niższych oddziałach jest niemożliwe wobec dużej liczby dzieci. Chcąc osiągnąć właściwe cele sieci szkolnej: zapewnić dzieciom szkołę możliwie najlepszą, niezbędne jest łączenie istniejących szkół o niższej organizacji dla stworzenia szkoły lepszej.

Względem więc na wartość szkoły zalecony proces „scalania" szkół, tak konieczny w naszych warunkach, jest i dla Min. W. R. i O. P. tylko malum necessarium na obecną chwilę, podobnie jak i zasada szkoły siedmioklasowej w centrum gminy (nie wsi!) i szkoły jedno- i dwuklasowej na jej krańcach. Założenia te jednak w żadnym wypadku nie osłabiają tego faktu, że „dopiero pełna siedmioklasowa szkoła powszechna daje gwarancję, że cel szkoły powszechnej da się w niej w pełni osiągnąć" i dlatego Min. W. R. i O. P. „dąży do tego, aby szkół siedmioklasowych było jak najwięcej". W ten sposób budowa i zakres programów zostały uzależnione jak najściślej od rodzaju typu szkół, których rozmieszczenie mogło nastąpić na podstawie odpowiednich danych liczbowych oraz dokładnego rozważenia warunków miejscowych, komunikacyjnych i innych.

W 1919 roku Wydział Programowy szkół powszechnych w „Rozkładzie godzin" stwierdzał, że „za normalną szkołę powszechną uważamy obecnie szkołę siedmioklasową. Jakkolwiek założenie szkół siedmioklasowych o siedmiu nauczycielach nie jest możliwe we wszystkich miejscowościach, i z tego powodu musiało się uwzględnić także możliwość, a nawet konieczność istnienia szkół o mniejszej liczbie nauczycieli, jednak siedm lat nauki szkolnej obowiązuje już we wszystkich szkołach i do tego warunku trzeba obecnie dostosować programy szkolne.

Tylko w szkole o jednym nauczycielu i to w czasie przejściowym można będzie zachować naukę czteroletnią w czterech oddziałach z trzyletnią nauką uzupełniającą". Więc nie ideał, a raczej tylko przystosowanie konieczne do sił materjalnych narodu decyduje o fakcie zakładania szkół niższego typu.

W ścisłym związku z pracami w dziale sieci szkolnej Min. W. R. i O. P. podjęło rozległą pracę przygotowawczą nad budową ustawy o rodzajach i stopniach szkół, której projekt zreferował na pierwszym ogólnopolskim wielkim zjeździe nauczycielskim w kwietniu 1919 roku X. J. Gralewski.

Nie wchodząc w szczegóły organizacji wewnętrznej szkół publicznych wszystkich stopni i rodzajów, oraz nauki uzupełniającej (co unormowane zostało osobnemi ustawami), należy stwierdzić zasadę podstawy: istnienie siedmioletniej szkoły powszechnej, a do czasu jej zorganizowania utrzymywania i zakładania szkół powszechnych, czteroletnich z obowiązkową nauką uzupełniającą trzyletnią lub pięcioletnich z obowiązkową nauką uzupełniającą dwuletnią.

Główne ramy organizacyjne prac Min. W. R. i O. P. w tym względzie, co trzeba z naciskiem podkreślić, oparte zostały na pracach i postulatach organizacyj nauczycielskich z przed i podczas wojny. Zasadnicze tezy organizacyjne, przedstawione szkicowo przez M. Reitera w szeregu tablic, omawiane były na „sejmie" nauczycielskim w kwietniu 1919 roku, dalej zebraniach przedstawicieli wszystkich organizacyj nauczycielskich w Ministerstwie 9 maja tegoż roku oraz zjeździe Inspektorów szkolnych w czerwcu 1919 roku.

Opinje nauczycielstwa, skrzętnie przez Wydział Programowy sądowane, zdecydowały świecki charakter i stosunek do władz wyznaniowych szkoły powszechnej, a w dalszym ciągu dopomogły do budowy „szczegółowych programów" dla wszystkich rodzajów i stopni szkół.

Fundamentem prac programowych Min. W. R. i O. P. jest teza, zaakceptowana przez ogół nauczycielstwa wszystkich dzielnic w kwietniu 1919 roku.

A więc „ustrój i organizacja szkolnictwa powszechnego powinny być: a) zgodne z właściwościami psychicznemi narodu i potrzebami poszczególnych całości geograficzno-gospodarczych; b) oparte na jednolitych podstawach organizacyjnych w całem państwie; c) podporządkowane pod kierownictwo i nadzór organów państwowych i społecznych, przyczem d) pierwiastki narodowy i religijny w wychowaniu mieć winny należne sobie miejsce. Zwierzchności wyznaniowe kontrolują jedynie zgodność i metodę nauczania religji jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania".

(Warszawa) (D. c. n.) *St. Świdwiński.*

W sprawie dzieci optantów.

Poniżej umieszczamy dalsze zapytanie w sprawie optantów a zarazem odpowiedź, którą na naszą prośbę otrzymaliśmy od kompetntnej osoby. Red.

Wyczytawszy w numerze 3—4 „P. S.“ odpowiedź daną koledze M. w sprawie udzielenia nauki dzieciom-obcokrajowcom, zabieram głos powtórnie w tej sprawie, gdyż pracuję w podobnych warunkach. Zapytuję więc:

Czy na podstawie artykułu 9 traktatu o mniejszościach, podpisanego w Wersalu, mogę zupełnie wydalić ze szkoły dzieci optantów, zyskując przez to komplet dzieci polskich, z któremi znacznie skuteczniej mógłbym prowadzić naukę.

Sądzę na podstawie orzeczenia „P. S.“ z nr. 3—4 ,że to prawo mnie przysługuje. Dziwi mnie tylko, że władze nasze nie korzystają z tego przywileju i nadal podtrzymują u optantów ducha niemczyzny.

Aczkolwiek wywody moje uważam za słuszne, to jednakże proszę Szan. Koleżanek i Kolegów o zabieranie głosu w tej sprawie.

A. Zaufaniec z Kaszub.

Artykuł 9 Traktatu między głównemi mocarstwami sprzymierzonemi i stowarzyszonemi a Polską, podpisanego w Wersalu 28. 6. 1919 r. w sprawie mniejszości narodowych brzmi: „W miastach i okręgach, zamieszkałych przez znaczny odłam obywateli języka innego niż polski, Rząd polski udzieli w sprawach nauczania publicznego odpowiednich ułatwień, aby zapewnić w szkołach początkowych udzielania dzieciom takich obywateli polskich nauki w ich własnym języku. Postanowienie to nie przeszkodzi Rządowi polskiemu uczynić w tych szkołach nauczania języka polskiego obowiązkowem.....

Postanowienia niniejszego artykułu będą miały zastosowanie do obywateli polskich języka niemieckiego tylko w tych częściach Polski, które dnia 1. sierpnia 1914 r. stanowiły terytorjum niemieckie.“

Wyraźnie więc, bo aż trzy razy w tym artykule oznaczono uprawnienie do nauki szkolnej w języku niepolskim tylko dla obywateli polskich. W żadnym innym paragrafie tegoż Traktatu ani też w żadnym innym traktacie ani też w naszej konstytucji z d. 17. 3. 1921 r. nie dano jakichkolwiek uprawnień dzieciom obcokrajowców w szkołach publicznych ani też prawa do przebywania i nauki w tychże szkołach.

Nie ulega więc najmniejszej wątpliwości, że dzieci niemieckie optantów, obywateli państwa niemieckiego, nie mają żadnego prawa do przebywania w publicznych szkołach, utrzymywanych przez państwo i gminy dla dzieci obywateli polskich.

Optanci, przez swą deklarację przynależności do obcego państwa, utracili wszelkie prawo własności do budynków i majątku szkół publicznych w gminach na terenie Polski.

Co więcej, urzędy szkolne, któreby tego nie przestrzegały, mogłyby być, mem zdaniem, pociągnięte do odpowiedzialności za dopuszczanie do przepełnienia klas dziećmi obywateli niepolskich, za przeciążanie i utrudnianie pracy nauczyciela uczącego dzieci obywateli polskich, a w niektórych razach nawet za niepotrzebne, ze szkodą skarbu polskiego połączone obsadzenie nad potrzebę posad nauczycielskich w danej szkole, chociaż tego ilość dzieci samych obywateli polskich nie wymaga.

Pytającemu więc koledze radzę:

a) aby postarał się w swem starostwie o piśmienne potwierdzenie spisu optantów ze swej gminy szkolnej;

b) aby na podstawie tego stwierdzenia sporządził spis ze swej szkoły niemieckich dzieci obcokrajowców;

c) i aby obydwa spisy (a—b) przesłał w odpisie swemu powiatowemu inspektorowi szkolnemu do wiadomości z nadmienieniem, że zamierza po dwóch tygodniach od daty wysłania tych spisów, wymienione dzieci ze swej szkoły wykluczyć.

Jeżeli Inspektorat w tym czasie nie rozporządzi inaczej, należy zamiar ten wykonać.

D. M.

Małoletni genjusze.

Jeżeli trudnemi do pokierowania są dzieci mało zdolne lub przytępione umysłowo, to bodajże nie trudniejszemi w kierowaniu są dzieci bardzo zdolne lub nad swój wiek rozwinięte i nie rzadko też przez nieumiejętne z niemi postępowanie z genjuszów robi się miernoty. Nowoczesna pedologja opracowała już dość dokładnie normy, podług których badać możemy dzieci, czy ich władze umysłowe i inteligencja odpowiadają danemu wiekowi, względnie czy są cofnięte lub naodwrót nad wiek rozwinięte. Tak np. z badań *Binet-Simona i Sterna* wynika, że przeciętnie w każdej klasie mniej więcej połowa dzieci stoi na normalnym umysłowym rozwoju, $^1/_5$ jest cofnięta o rok w tył, $^1/_5$ o rok naprzód a z reszty połowa stoi o dwa lub więcej lat w tył (co graniczy już z nienormalnością), a połowa jest wybitnie nad swój wiek rozwinięta. Dzieci zupełnie tępe pozostają zwykle na stałe na stopniu inteligencji normalnego 7-letniego dziecka. Poznaliśmy też tajemnicze funkcje tak zwanych gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem, które powodować mogą przedwczesny rozwój fizyczny a nierzadko umysłowy dziecka. Psychologja dziecka uczy nas, że władze umysłowe w człowieku, podobnie jak i zmysły i ciało muszą stopniowo i zwolna się rozwijać. N. p. dziecko do 3 roku życia nie ma pamięci trwałej i dopiero od 3 roku

zjawia się pamięć (późniejsze wspomnienia dziecinne) i to z początku dla wrażeń przykrych (n. p. kary, badanie lekarskie) i dziecko pamięta wtedy nie szczegóły, lecz ogólne wrażenie, które Niemiec charakteryzuje słowami: „es kommt mir das bekannt vor“.

Wiedząc o tych cechach umysłowości dziecka ze zdumieniem odczytujemy życiorysy tak zwanych małoletnich genjuszów i parę typowych przykładów pozwolę tu sobie przytoczyć.

Chrystjan Henryk Heineken, urodzony w Lubece w roku 1821, przed końcem pierwszego roku życia umiał już na pamięć wiele opowiadań z ksiąg Mojżesza, a po skończeniu 2 roku życia znał doskonale łacinę, geografję i historję.

Malkin w Anglji, który umarł w 6 roku życia, czytał i pisał po angielsku, francusku i po łacinie, znając znakomicie geografję. *Baratiers* z Schwabach w 3 roku czytał, w 4 umiał po francusku, w 5 po łacinie, w 8 po grecku i hebrajsku, w 14 został już magistrem. *Zygmunt Praun* z Węgier w drugim roku życia czytał i znał historję, w 4 koncertował na skrzypcach. Podobnie *Mozart* koncertował już w 6 roku życia, a w 7 wydał pierwszą sonatę i grał na fortepianie, skrzypcach i arfie. *Tasso* mówił doskonale mając 6 miesięcy, a w 3 roku życia znał gramatykę, a w 8 pisał już swe utwory.

Słynny małoletni matematyk w Anglji *Colburn* w 8 roku życia rozwiązywał przed najuczeńszymi mężami nauki w Londynie najtrudniejsze zadania matematyczne.

Jeżeli zastanowimy się nad stroną fizyczną tych nadzwyczajnych osobników, ew. badamy dalsze ich losy, to sprawa przedstawia się za to bardzo smutno, bo albo kończą oni rychło swój żywot, lub też potem pozostają miernotami umysłowemi, względnie nie potrafią się kształcić wyżej i co było u dziecka cudem jako u małoletniego muzyka, pozostaje miernem u człowieka dojrzałego. *Heineken* np. umarł w 5 roku życia, *Malkin* w 6, *Baratiers* w 18 był już starcem, w 19 umarł, podobnie *Praun.*

Jak postępować z takiemi nadzwyczajnemi dziećmi?

Stara zasada pedagogiczna jest, by wszystkie wybujałości u dziecka stłumić, a rozwijać normalną średnicę. Jeżeli więc dziecko po całych dniach ciągle tylko rysuje, to nauczyciel i rodzice muszą przeciw temu zaprotestować, chyba że dziecko chcą wychować na estradowy pokaz.

Tłumienie to powinno jednak być racjonalne, nie brutalne i pamiętać należy o tem, że często dzieci zbyt rozwinięte w jednym kierunku , w innych mogą być zupełnie mierne a nawet tępe. Uczniowie obdarzeni ogromną pamięcią są dlatego zwykle leniwi i mało uważni, bo zbyt ufają swej pamięci i nieraz z niemi nau-

czyciel ma więcej kłopotu niż z dziećmi o średnich zdolnościach.

Badania psychologiczne owych nadzwyczajnych osobników wykazały, że sposób ich wysilenia w danym kierunku różni się wybitnie od zwykłego i ma charakter często dedukcyjny w przeciwieństwie do indukcyjnego, którym zwykle myślimy.

Colburn zapytywany, w jaki sposób rozwiązuje zadania, absolutnie nie umiał na to odpowiedzieć, a obserwacja wykazała, że myślenie jego odbywa się nie łańcuchowo, lecz szablonami i skokami. Dziecko nie wnioskuje bowiem często lecz myśli analogjami. To myślenie skrócone występuje często i u ludzi zwykłych w razie, gdy dany przedmiot myślenia jest nam doskonale znany, i postępujemy tu podobnie jak i przy tak zwanej wprawie w ruchach, przy której nie wykonuje się już pojedyńczych ruchów niezgrabnie lecz pracuje błyskawicznie zgrupowanemi skokami.

(Kraków) *Dr. A. Klęsk.*

Przyczyny i skutki.

„Co się stało, panie Wincenty? Wyglądasz jakiś zafrasowany?“ Mówiąc te słowa, p. Budziński, inspektor szkolny, usiadł na ławce przed domem. Skończywszy swój objazd, chętnie gawędził z niektórymi włościanami, których rozmowy, przeplatane przysłowiami, często są bardzo pouczające.

„To z powodu mojej siostrzenicy, panie Inspektorze“. Końcem swej fajki, którą wyjął z ust, Wincenty Karaś wskazał na dziewczynkę, mniejwięcej sześcioletnią, która bawiła się w sadzie.

„Ma to oczy bystre jak u młodego kota, a język ostry jak brzytwa, więc pomyślałem: musi być nie głupia, co uważam za wielkie szczęście, szczególnie w jej położeniu, bo głupota jest matką nędzy. Ojciec umarł, matka nie ma grosza, musi więc mała nauczyć się sama sobie radzić. Niestety, przekonałem się, że Julcia nie jest inteligentna.“ — „A w jaki sposób doszedł Pan do tego przeświadczenia?“ zapytał inspektor, zaciekawiony, jakiemi środkami, nieznanemi sztuce pedagogicznej, posługiwał się Karaś,robiąc swe spostrzeżenia. „Kiedy jej powiedziałem, że ją poślę we wrześniu do szkoły, oświadczyła krótko, że n i e c h c e s i ę u c z y ć.“

„Więc będziesz małym głuptakiem, nie umiejącym czytać i pisać?“

„To mi wszystko jedno“, odpowiedziała.

„Czy to jednakże nie jest oznaką lenistwa raczej niż braku inteligencji?“

„To jeszcze nie wszystko, panie Inspektorze. Zwróciłem małej uwagę, że jeżeli nie nauczy się pisać, nie będzie mogła nic donieść o sobie matce, która mieszka w D.“

„O tak! ja do niej będę pisywała co tydzień.“

„Mówiłaś mi przecież, że nie chcesz się uczyć!“

„To nie, ale pisywać do niej będę.“

„Starałem sie jej wytłumaczyć, że są rzeczy stojące ze sobą w związku i, że nie można robić jednej, nie umiejąc drugiej. Posłuchaj, powiedziałem, Piotruś chce chodzić na polowanie, więc ćwiczy się codziennie

w strzelaniu. A przypominasz sobie tę panią z Warszawy, która chciała powozić, a nigdy lejców nie miała w ręku; wszak nie mogła ruszyć z miejsca. Ażeby coś umieć, trzeba się tego najpierw nauczyć, a dziewczynki, które nie chcąc chodzić do szkoły, nie mogą pisywać listów do swoich matek. Ale gdy się ma z głupim do czynienia, szkoda czasu i atłasu na tłumaczenia. Mała nie przestała powtarzać: „Nie będę się uczyła, a jednak będę pisywała do mamy.“ Czyż nie mam racji, twierdząc, że Julcia nie jest inteligentną?“

Inspektor na razie nic nie odpowiedział. Zastanawiał go i w podziw wprowadził zdrowy rozum i intuicja, z jaką Karaś pojął czynność zasadniczą rozumu, polegającą na związku, jakie mają ze sobą — przyczyny i skutki. — Jakżeż jednak mało znajduje zastosowanie w życiu — pomyślał. Większa część ludzi, tak jak ta mała Julcia pragnie osięgnąć skutek, nie dbając o jego przyczynę; chcą mieć władzę bez umiejętności rządzenia, zdrowie bez higjeny, pieniądze bez pracy, nagrodę bez zasługi....

„Panie Wincenty, jeżeliby się miał Pański system zastosować do wszystkich ludzi, to mało kto zdałby dalszy stopień w egzaminie z inteligencji.“ „Ma Pan rację niestety“, odpowiedział Karaś, „mój sąsiad ożenił się z kobietą anemiczną i dziwi się, że ma dzieci chore . Mój krewniak Benedykt, który nie ma pojęcia o interesach, zaczął handlować i zaraz na samym początku stracił kilkadziesiąt tysięcy marek. Napróżno go przestrzegałem, że zna się na kupiectwie jak koza na pieprzu, i że wyjdzie z torbami — uparł się, a teraz jest bankrutem. Albo weź Pan dr. Menlickiego. Leczył ludzi, i dobrze mu się powodziło ,naraz zachciało mu się zabawić w politykę, o której ma takie pojęcie jak wilk o gwiazdach. I jakiż rezultat? Stracił praktykę, posłem nie został, a teraz uskarża się, że mu się w życiu nie wiedzie! I tak mógłbym Panu przytoczyć dziesiątki przykładów ludzi, którzy nie mogą tego zrozumieć, że kto wejdzie do wody, musi zamoczyć obuwie. A jednak, dodał zamyślony, trzeba przyznać, że w niektórych wypadkach ludzie ci pokazali, że nie są pozbawieni inteligencji.“

„Cóż Pan z tego wnosisz?“ zapytał inspektor z zaciekawieniem.

Karaś pomyślał chwilę, nałożył swą fajeczkę i odpowiedział mówiąc wolno, z zastanowieniem: „Jako gospodarz uczę moich parobków, jak mają kierować pługiem, ażeby odwracać proste skiby. Czy nie możnaby przyzwyczaić ludzi do myślenia w taki sposób, aby zrozumieli jak jedna rzecz łączy się z drugą? — Mówię naturalnie o sprawach w życiu potocznem, to co się tyczy innych, to rozumiem dobrze, iż trzeba być uczonym, aby je rozwiązać. I — bez obrazy ,panie Inspektorze, ale podług mnie, szkoła się tą kwestją za mało zajmuje. Gdybym był na Pana miejscu, powiezdziałbym nauczycielom: „Nie zaniedbujcie nigdy sposobności, ażeby zwracać dzieciom uwagę, iż, jeśli nie zrobią tego a tego, to — to a to z tego wyniknie i wykładajcie im ciągle, że nikt nie uniknie skutków swojego czynu, tak samo jak drzewko dzikie nigdy nie będzie rodziło dobrych owoców.“

„Tak“, odrzekł inspektor, wstając pospiesznie z ławki i zabierając się do odjazdu, „ale program zadań nauczycielskich jest bardzo obszerny, i oni sami tak jak i ja, ciągle są zajęci.“

„Oh!“ odpowiedział spokojnie Karaś, który mało się interesował programami, „czas jest zawsze na wszystko, tylko trzeba wiedzieć, jak go sobie rozłożyć.

***

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Nauka śpiewu w szkole powszechnej.

Często spotykamy ludzi, których nikt w dzieciństwie nie nauczył kochać i rozumieć muzyki; ludzie ci twierdzić się ośmielają, iż nauka śpiewu i muzyki — to rzecz drugorzędna, rzecz zbytku, którą też jako taką i w szkole traktować należy. Jest to na wskroś mylne, a nawet bardzo szkodliwe twierdzenie. Dowiedzioną bowiem jest rzeczą, iż muzyka wpływa uszlachetniająco na dusze ludzkie, koi cierpienia, podnosi ducha, dodaje bodźca i energji do pracy i dlatego należałoby wielką wagę przykładać do planowej nauki śpiewu przedewszystkiem w szkołach powszechnych.

Nie wszystkich natura obdarzyła jednakowo pięknym głosem, nie wszystkim dała uzdolnienie muzykalne i słuch wysubtelniony; śpiewać mogą wszyscy — tak jednak, jak gra na instrumencie wymaga nauki, tak i głos ludzki wymaga odpowiedniego wyszkolenie i ustawienia.

Naukę śpiewu moglibyśmy podzielić na trzy różne sposoby nauczania, a więc:

1. artystyczny, polegający na kształceniu odpowiedniego materjału głosowego w kierunku najwyższym. Rodzaj ten wymaga specjalnych studjów pod kierunkiem doświadczonego profesora śpiewu, co zgóry z programu nauki śpiewu w szkole musi być wykluczone.

2. Sposób uczenia śpiewu z nut, a więc czytania i trafiania interwali. Jakkolwiek każdy musi przyznać, iż jest to właściwy, zasadniczy sposób nauki śpiewu — to jednak przy bliższem zbadaniu trudności w stosowaniu tej metody łatwo przekonać się można, iż nie wszędzie można powyższy sposób nauki przeprowadzić. Trudności te są następujące: przedewszystkiem wyżej wymieniona metoda wymaga odpowiednich nauczycieli śpiewu, trudno bowiem wymagać, aby nauczyciel był uniwersalny, aby jednocześnie i uczył przedmiotów, wymaganych w szkole, i posiadał wysokie uzdolnienie muzykalne. Następnie brak odpowiedniego słuchu i poczucia muzykalnego wsród uczniów stanowi również bardzo ważny szkopuł w stosowaniu nauki trafiania interwali. Śmiało rzec można, iż niewielki stosunkowo procent uczni mógłby z tej nauki korzystać.

Z tego, cośmy wyżej powiedzieli, wynika, iż o nauce drugiego rodzaju nie może być mowy w szkołach powszechnych, gdzie wszystkie dzieci, bez względu na swe uzdolnienia muzykalne, razem śpiewu uczyć się muszą. Nauka czytania z nut i trafiania interwali stosowana być może i powinna w szkołach wydziałowych, gimnazjach, wyższych uczelniach, gdzie znajdują się specjalni nauczyciele śpiewu, którzy z całą systematycznością prowadziliby naukę. Oczywiście i w tych razach należałoby do tej nauki wybierać odpowiednio uzdolnione jednostki, obdarzone wyjątkowym słuchem, i uczyć je oddzielnie, dla ogółu zaś uczniów stosować metodę śpiewu zwykłą, najłatwiejszą.

3. Nauka śpiewu zwykła, dostępna dla wszystkich. — Przedewszystkiem dążyć należy systematycznie do rozbudzenia u dzieci zamiłowania do muzyki wogóle, a co zatem idzie i do śpiewu. Dusza dziecka jest tak bardzo wrażliwa, iż bez wielkiego trudu można ją zwrócić w kierunku umiłowania muzyki. Należy dziecko zapoznać z pięknemi utworami muzycznemi, należy zwrócić uwagę jego na piękno, tkwiące w muzyce, a niewątpliwie w krótkim przeciągu czasu pokocha ją całym sercem i znajdywać w niej będzie przez całe życie źródło radości i pociechy w dniach smutku i bólu. Pieśn stanie mu się nieodłączną towarzyszką życia.

Umieć obudzić drzemiącą często duszyczkę dziecka jest rzeczą wzniosłą i piękną i tu otwiera się wdzięczne pole działania dla pracy nauczycielskiej. Trzeba włożyć w tę pracę nieco dobrej woli, przedewszystkiem zaś spory zasób wiedzy muzycznej.

Niestety, poważny brak specjalnych nauczycieli śpiewu w szkołach powszechnych tamuje w dużej mierze rozwój kultury muzycznej wśród dzieci. Nie wystarczy bowiem, aby nauczyciel umiał zagrać mniej lub więcej czysto pieśń jakąś; musi on posiadać duży smak artystyczny, dokładną zrajomość literatury muzycznej, z której mógłby czerpać według uznania, i grać bardzo biegle na jednym bodaj instrumencie.

Wobec powyższego wyłania się koniecznie potrzeba dania nauczycielom możności zdobycia odpowiedniej wiedzy i sposobu nauczania śpiewu. Jednym ze środków, prowadzących ku temu celowi, byłoby zakładania kółek muzycznych i okiestrowych wśród grona nauczycieli. Rozszerzyć wiedzę muzyczną można jedynie przy pomocy dobrych koncertów, które jednak w obecnych warunkach są prawie niedostępne. Brak koncertów zastąpić może poniekąd dobry gramafon, za pośrednictwem którego dokładnie zapoznać się można nietylko z całą literaturą muzyczną, lecz poznać również najznakomitszych wirtuozów i śpiewaków całego świata.

Naūka śpiewu jest jeden z najpoważniejszych czynników kulturalnych i należy jej poświęcić więcej czasu aniżeli dotychczas.

Lekcja śpiewu — to nietylko zaznajomienie dziecka z pieśnią rodzimą, ale jest to zarazem droga do otwarcia duszy jego dla poezji, jest to jednocześnie praktyczny sposób nauczania go mowy poprawnej. Wydatną pomocą w nauce śpiewu jest sumiennie i dokładnie opracowany podręcznik dla nauczyciela i śpiewnik dla dzieci.*)

(D. c. n.) *P. St.*

Powietrze.

(Lekcje dla klasy trzeciej).

Pogadanka na temat wyżej wymieniony posiada w treści swej tak bogaty materjał, że niepodobna wyczerpać go na jednej lekcji. Kilkakrotnie byłem świadkiem lekcyj wzorowych, prowadzonych w III oddz. na ten temat, lecz zawsze, tak nadzwyczaj obfity materjał bywał wtłaczany w szczupłe ramy jednej tylko lekcji. W tym wypadku samodzielna praca ucznia bywa zwykle sprowadzana do minimum; nauczyciel sam najczęściej wykonywuje różne doświadczenia, a uczeń pozostaje tylko biernym widzem, podczas gdy powinno być zupełnie odwrotnie.

Takie postępowanie sprzeciwia się zasadom nowoczesnej metodyki nauk przyrodniczych. Mając te względy na uwadze, pogadankę tę podzieliłem na trzy lekcje. Pierwsza lekcja — wykazanie obecności powietrza; druga — omówienie własności powietrza; trzecia — powietrze, jako niezbędny czynnik do życia.

Z kolei zajmiemy się szkicowem przedstawieniem każdej z tych lekcyj

---

*) Jednym z najlepszych podręczników szkolnych jest „Śpiewnik Szkolny“ St. Pełczyńskiego (część I. i II.), opracowany z całym pietyzmem dla muzyki swojskiej, dający szereg przepięknych pieśni o rozmaitych stopniach trudności i poglądowo wyjaśnione pierwsze zasady muzyki (część II.). Wspomnieć należy również o „Śpiewniku dla uczniów“, zawierającym tylko teksty, uzgodnione z tekstami w śpiewnikach z nutami. Tani ten śpiewnik ułatwia pracę nauczycielowi, bo uwalnia od wypisywania tekstu na tablicy.

I.

(Do doświadczeń potrzebna jest jedna duża butelka z białego szkła, druga mniejsza, lejek, miska z wodą, kawałek parafiny, świecy, szklanka, słomka 10-15 cm. długości, kawałek cukru, kredy, cegły, oraz grudka ziemi).

a) Nauczyciel bierze do ręki większą butelkę i mówi: — Przypatrzcie się tej butelce i powiedzcie co w niej widzicie? — Niema nic, jest pusta. — Wobec tego, że jest pusta, spróbujemy nalać do niej wody; ażeby lepiej było lać wodę, wkładam do szyjki butelki lejek. Nalewam wodę przez lejek. Dzieci obserwują, jak woda wpada strumieniem do butelki. Wylewam wodę. — Lejek ten niezbyt szczelnie przylega do szyjki, naokół niego są szpary, zalepimy je więc parafiną. Korzystając z tej okoliczności, nauczyciel powtarza z uczniami to, co już kiedyś mówił im o parafinie. Uczeń rozmiękcza kawałek parafiny nad płomieniem świecy i gdy rozmięknie ona tak, że da się już ugniatać jak ciasto, nauczyciel oblepia nią lejek i trzyma potem chwilkę butelkę nad płomieniem świecy, uważając, ażeby płynna parafina zalała wszystkie szpary naokoło lejka.

— No, a teraz już ani jednej szparki niema! Antoś przyjdzie do stołu, nabierze z tej miski wody do szklanki i ostrożnie wleje do lejka. Wszyscy uważajcie, co się stanie z wodą!

Uczeń wlewa wodę do lejka. — Czy woda weszła do butelki? — Nie. — Przedtem powiedzieliście, że ta butelka jest pusta, a teraz co o niej powiecie? — Że ona nie jest pusta. — Z czego widzimy, że butelka nie jest pusta? — Gdyż woda do niej nie weszła. — Więc musi już coś być w butelce, że woda nie wlewa się tam — jest w niej *powietrze*. Nauczyciel pisze na tablicy „powietrze". — Co jest w butelce? (Co nie puszcza wody do butelki?) O powietrzu pomówimy sobie jeszcze coś więcej! A teraz Maniu, chodź i podnieś lejek, patrzcie co się stanie z wodą! Mania podnosi lejek, woda wlewa się do butelki. — Co się stało z wodą? — Weszła do butelki. — A co się stało z powietrzem, które było tam przedtem? — Wyszło z butelki. — Którędy ono wyszło? — Szparami naokoło lejka. — Czyśmy widzieli, jak powietrze wychodziło z butelki? — Nie. — Wykonamy inne doświadczenie i zobaczymy, jak powietrze będzie wychodzić z butelki.

b) Chodź, Zosiu, do stołu, weź tę mniejszą butelkę i zanurz ją do wody, ale tak, ażeby szyjka była zwrócona do góry! — Co wychodzi z butelki? W jakiej postaci? — W postaci pęcherzyków. — A co wchodzi do butelki na miejsce powietrza? — Woda. — Dlaczego już teraz powietrze przestało wychodzić z butelki? — Bo butelka napełniła się wodą. — Więc dowiedzieliście się, że w tych butelkach jest powietrze. A czy jest ono w tej szklance?

c) Nauczyciel pokazuje szklankę. Ucz.: — Jest. — A kto mi powie, jak się przekonać, że w niej też jest powietrze? — Trzeba ją zanurzyć w wodzie. — Chodź do stołu, masz tu wodę z miską, szklankę i zrób nam to tak, jakżeś powiedział, szklankę trzymaj prosto dnem do góry! Gdy żadne z dzieci nie będzie mogło wytłumaczyć, jak się przekonać, że w szklance jest powietrze, wtedy nauczyciel wyjaśnia, co trzeba zrobić. Uczeń wykonuje doświadczenie, reszta stwierdza słuszność swego poprzedniego twierdzenia. — A teraz przechyl szklankę na bok! Co wychodzi ze szklanki? — Powietrze. — Co weszło na miejsce powietrza? — Woda. — Powiedz, coście się już dowiedzieli o powietrzu? — Jest ono w butelkach i w szklance.

d) Tak postępując dalej, uczniowie dowiedzą się, że powietrze jest wewnątrz nas. W tym celu każemy im dmuchać przez słomkę do wody. Pęcherzyki, wychodzące na jej powierzchnię, świadczą o obecności powietrza wewnątrz każdego człowieka.

e) Następnie do szklanki z wodą rzucają oni kolejno kawałek kredy, cegły, cukru, grudkę ziemi i przekonywują się, że w każdym z tych przedmiotów jest powietrze, które wychodzi z nich w postaci malutkich pęcherzyków.

f) Ogrzewając w klasie na maszynce spirytusowej lub naftowej szklankę zimnej wody, przekonają się, że jest w niej także powietrze. Osiada ono w postaci pęcherzyków na ściankach szklanki. Jeżeli tego doświadczenia nie będzie można wykonać w klasie, nauczyciel poleci wykonać je w domu i zdać z niego sprawę na następnej lekcji.

g) Ćwiczenia z głębokiem oddychaniem i szybkie poruszanie ręką upewnią uczniów, że powietrze jest w klasie i na dworze, czyli że nas otacza.

Po przeprowadzeniu ćwiczeń oddechowych zwracamy uwagę uczniów, że za każdym oddechem czujemy na wargach, podniebieniu i języku coś chłodnego — jest to właśnie powietrze. Przy poruszaniu ręką odczuwamy je dzięki skórce.

Gdy dzieci pod kierunkiem nauczyciela samodzielnie przerobią wyżei wymienione doświadczenia, zbieramy w całość świeżo nabyte wiadomości i wysnuwamy wniosek — *powietrze jest wszędzie.*

(D. c. n.).

(Ruda) *Feliks Zaskurski.*

Obliczenie powierzchni koła.

(w klasie 6-tej lub 7-mej).

1. Przygotowanie: Gdzie znajdujemy się obecnie? (W klasie). Jakiem ciałem jest nasza klasa pod względem geometrycznym? (Bryłą). Czem jest każda bryła ograniczona? (Powierzchniami). Pokaż mi powierzchnie tej bryły, w której się znajdujemy? Jaki kształt ma powierzchnia sufitu? Jak obliczamy powierzchnię prostokąta? Według której formułki? Jakie figury powstaną, jeżeli na suficie wykreślimy jedną przekątnię? Chodź do tablicy! Narysuj trójkąt prostokątny!

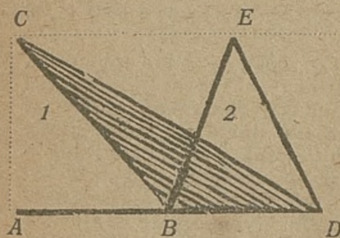


fig. 1.

(W międzyczasie: Które trójkąty nazywamy prostokątnemi?)

Nazwij ten trójkąt ABC! Pokaż mi jego wysokość! Podstawę!

Jak obliczamy powierzchnię trójkąta? Według której formułki?

Przedłuż ramię AB przez B! Wykreśl do AB przez punkt C równoległą.

Narysuj obok trójkąta ABC trójkąt ostrokątny o wysokości $= AC$!

(W międzyczasie: Które trójkąty są ostrokątne?).

Przypatrzmy się tym dwom trójkątom bliżej!

Kto z was umie zamienić te dwa trójkąty na jeden wspólny o powierzchni równej tem dwom trójkątom?

(Uczeń wykreśla prostą DC i mówi: $\triangle\triangle$ ABC i BDE zamieniłem na $\triangle$ ADC).

Udowodnij to! Według którego prawidła możesz w ten sposób $\triangle\triangle$ zamieniać? (Trójkąty o równej podstawie i równej wysokości są sobie równe).

Zmaż to! — Chodź do tablicy! — Narysuj koło! Nazwij je *O!*

Pokaż obwód koła! Jak obliczamy obwód koła? Według której formułki? ($2r\pi$).

fig. 2.

Jak wielkie jest π? Kto wynalazł π? W jaki sposób? Jak wielki jest więc obwód koła? ($2r\pi$).

II. W s k a z a n i e c e l u: Poznaliśmy do tej pory obwód koła! Na dzisiejszej lekcji pokażę wam, jak się oblicza powierzchnię koła! Uważajcie!

III. P o d a n i e n o w e g o m a t e r j a ł u: Mam tu koło, które wyciąłem z tektury. Przecinam je od środku w kierunku jego obwodu tyle razy, ile tylko to mogę uczynić. Jakie figury powstaną wówczas? (trójkąty).

Ile takich małych trójkątów powstanie? (Bardzo wiele).

Przypatrzmy się jednemu takiemu trójkątkowi!

Pokaż mi jego podstawę! Jego wysokość! Czem była ta wysokość przedtem w kole? (Promieniem). Jaką literą oznaczamy promień? (r).

Czemu więc równa się wysokość tego małego $\triangle$? ($= r$).

A powiedzcie mi chłopcy, co tworzyły te wszystkie podstawy tych trójkątków razem wzięte — przedtem w kole? (obwód koła!).

Według której formułki obliczamy obwód koła? ($2r\pi$). Czemu więc równają się te wszystkie podstawy? ($2r\pi$).

Obróć tablicę!

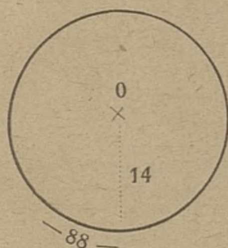


fig. 3.

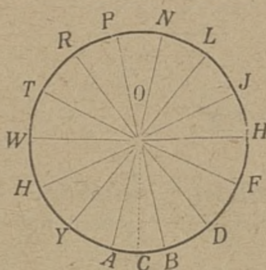


fig. 4.

U w a g a: Na tablicy numerować fig. 3, 4, 5.—

Co pokazuje nam 3-cia figura? Czem jest to koło przecięte w 4 fig.? (Średnicami, promieniami).

Na co jest rozłożone koło w 5 figurze? (Na trójkąty!).

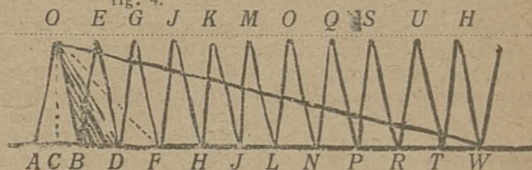


fig. 5. (najważniejsza).

Pokaż mi 1-szy trójkąt! Pokaż mi jego podstawę! Pokaż mi jego wysokość! Gdzie znajduje się $\triangle ABO$ w fig. 4-ej? Pokaż tu podstawę! Wysokość! Czemu równa się ta wysokość? (r). Czemu równa się więc wysokość CO w 5 fig.?

Przypatrzmy się teraz $\triangle ABO$ i $\triangle BDE$.

Na co możemy te dwa trójkąty zamienić! (Na $\triangle ADO$).

Według którego prawidła możemy to uczynić? Na który trójkąt możemy w ten sposób pierwsze trzy $\triangle\triangle$ zamienić? (Na AFO).

Na który wielki $\triangle$ zamienimy wszystkie trójkąty w ten sposób? (Na $\triangle AWO$). Na co zamieniliśmy koło? (Na trójkąt).

Pokaż podstawę tego wielkiego △! — Wysokość!
Czemu równa się *A W* w kole? (Obwodowi).
Jak wielka jest więc podstawa △ *A W O*? ($2 r\pi$).
Jak wielka jest *C O*? (*r*). Według której formułki obliczamy powierzchnię △? $\left(\frac{\text{podstawa} \cdot \text{wysokość}}{2}\right)$ $\left(\frac{p \cdot w}{2}\right)$
Napisz formułkę na tablicy!

$pw = \frac{p \cdot w}{2}$. Co możemy postawić na miejsce p? ($2 r\pi$).
Co możemy postawić na miejsce w? (*r*).

$pw = \frac{2 r \cdot \pi \cdot r}{2}$ Co pozostaje w mianowniku? (2).
Jak możemy ten wyraz uprościć? (Skrócić przez dwa).

$pw = r \cdot \pi \cdot r$ Jak możemy pisać zamiast $r \cdot r$? (r^2).
Jak brzmi ostateczny wynik formułki? ($r^2 \pi$).

$pw = r^2 \pi$ Według której formułki obliczamy pw. koła? ($r^2 \pi$).

IV. Połączenie materjału nowego z starym: Na ścianie widocznie narysowane są: kwadrat, prostokąt, romb, romboid i trójkąt.
Co nauczyliśmy się dziś obliczać? (Pw. koła)
Jakie inne pw. znasz oprócz pw. koła?
Jak obliczamy pw. kwadratu? Według której formułki? — prostokąta? — rombu? — romboidu? — trójkąta? — koła?
Którą z tych powierzchni można najłatwiej obliczyć! Dlaczego? Którą najtrudniej?
V. Zastosowanie: Zadania kryte, na podstawie których odbywa się wćwiczenie i pogłębienie.

(Poznań) *St. Stypa.*

JĘZYK OJCZYSTY.

Poradnik językowy.

Polski — polskie.

— Czy to wielki błąd, wogóle czy błąd, napisać w podziale godzin: *polskie* zamiast *polski?*

— Rodzaju nijakiego przymiotników użytych bez rzeczownika używa się we wszystkich językach, o ile go posiadają, nietylko przy nieokreśloności pojęcia, jak np. *dobro, zło* (rzecz dobra, zła), gdzie rzeczownikowa forma przymiotnika świadczy o dawności tego sposobu mówienia, ale i przy skróceniach, i to bez względu na rodzaj domyślnego rzeczownika. Tak np. od najdawniejszych czasów mówiło się w Polsce: 1) *meszne, mostowe, odstępne, podymne, pogłówne* w znaczeniu *opłaty*, por. np. u Lindego. „*Pamiętne* zowią tę płacę, która zwykła być sędziemu, gdy którą rzecz skazował, dawana" (Herb. Stat. 403, Vol. Leg. 1, 22. 2) *Krakowskie, Wieluńskie, Proszowskie...*, przyczem *województwo* domyślne tylko w pierwszym z tych przykładów, częściej *ziemia* jak w drugim lub *powiat* jak w trzecim przykładzie. Poza temi dwoma głównemi kategorjami jakież mnóstwo mamy luźnych tego rodzaju prykładów, np. „gra w *zielone*" (z domyślnym chyba *liść*), *zielone* (podobno we Lwowie nazwa na włoszczyznę), „chodzić na *pańskie*" (niekoniecznie *pole*, ale poprostu na *pańszczyznę*)! Z góry więc nie można się dziwić, że przy opuszczaniu słowa *język*, tak pospolitem i naturalnem, użyje się przymiotnika w rodzaju nijakim. W b. Królestwie twierdzą wprawdzie nieraz, że *polskie, niemieckie...* są właściwością wyłącznie galicyjską i że się wywodzą z niemieckich *das Deutsch, das*

Polnisch, ale twierdzeniu temu przeczą fakty. Wystarczy zajrzeć do słownika Warszawskiego, aby tam znaleźć zdanie z Hieronima Wietora z r. 1521: „Wziąłem przedsię śmiesznego a krotochwilnego Marchołta gadanie z Salomonem, którzy przez Jana bakałarza, z Koszyczek, wyłożon jest w *polskie* z łaciny“ i przekonać się, że także *polskie* w znaczeniu „język polski“ jest starym polskim sposobem mówienia. Mylny jest też sąd, jakoby sposób ten nieznany był w b. Królestwie: w ósmym dziesiątku XIX w. kiedy profesor Jan Łoś był uczniem gimnazjum piotrkowskiego, mówiło się tam stale: „teraz było *ruskie, polskie*“. — Jakże więc wyjaśnić, że dziś na tym obszarze Polski mówi się normalnie: *polski, niemiecki...?* Otóż przedewszystkiem nie normalnie. Według najwiarogodniejszych świadków uczniowie, przynajmniej do niedawna, to jest przynajmniej do ostatnich lat szkoły rosyjskiej, mówili: „teraz będzie *niemiec, polak*,“ co bynajmniej nie oznaczało nauczyciela, ale przedmiot, skoro się mówiło np. „jeszcze się *frajca* nie nauczyłem“. Zdaje się, że tej wulgarnej gwarze uczniowskiej przeciwstawiali nauczyciele poprawne terminy: *język polski, język niemiecki...* i również — poprawnie — ale papierowo skracali je na *polski, niemiecki...* Tego rodzaju formalistycznie poprawne skróty, chyba wyłącznie nowszego pochodzenia - co innego bowiem przymiotnik męski lub żeński na oznaczenie istot żywych, jak *pokojowa, leśny, naręczny* (koń) —, istnieją i w innych teoretycznych zakresach, np. *prosta, krzywa* (linja), nie można im więc odmówić uprawienia, ale brzmią one nieco sztucznie, jak zwykle wytwory. brane nie wprost z życia, ale z teorji.

Redakcja „Języka Polskiego“ (Kraków X, Gontyna 12) prosi o autentyczny materjał do tej kwestji, zwłaszcza starszy i z gwary szkolnej, zawsze z dokładnem podaniem miejsca pochodzenia i epoki.

(„Język Polski“. VIII. 1.)

Kilka dalszych przykładów z „Dykcjonarza polskiego“ Romana Zawilińskiego.*)

chodzi o to = idzie o to, równe w użyciu od najdawniejszych czasów.
coś sie dowiedział? lepiej: czegoś się dowiedział?
czasokres (germ.) lepiej czas, okres czasu.
czy aby prow. = czy tylko.
człowiek czynu (germ.) pol. człowiek czynny, energiczny.
cztery zwłoki lepiej **czworo zwłok**, bo zwłoki używa się tylko w l. mn. a takie rzeczowniki łączą się tylko z liczebnikami zbiorowemi nie z głównemi, np. dwoje taczek, sześcioro sani.
dalej nie idzie (niem. es geht nicht weiter) lepiej: lepiej nie można, niepodobna.
dobrych 5 minut (trwał hałas) lepiej dobre 5 minut.
dwa a dwa jest cztery nie są, bo orzeczenie stosujemy do formy, nie do znaczenia; a więc skoro pięć, sześć, siedem są co do formy rzeczownikami i mówimy: pięć a pięć jest dziesięć, stosujemy i to samo i do niższych liczb: jeden, cztery.
dzieła pośmiertne — nonsens; należy pisać: wydanie pośmiertne dzieł...
dziesiątek (m.) i **dziesiątka** (ż.) bez różnicy, ale prawidłowej jest: dziesiątka jak i dwójka, piątka, setka, tysiączka.

---

*) Por. „P. S.“ Nr. 7/8., str. 112.

Sprawy szkolne zagranicą.

ANGLJA.

Nauczyciele bez zajęcia. Bezrobocie dotknęło nietylko sfery robotnicze, ale i stan nauczycielski w Anglji skarży się na brak pracy. Na jednym z wieców zawodowych, który się niedawno odbył w Londynie, skonstatowano urzędowo, że w jednem hrabstwie 30 nauczycieli bez zajęcia, wystosowało podanie do władz miejscowych, w którem zaznaczając, że literalnie mrą z głodu, obowiązali się pracować za zmniejszonem znacznie wynagrodzeniem, jeżeli tylko dostaną posady. Ażeby na przyszłość zapobiec podobnemu położeniu, Wydział edukacyjny postanowił zmniejszyć o 50 % liczbę reflektantów w seminarjach nauczycielskich itp. zakładach.

STANY ZJEDNOCZONE.

Badanie dzieci i nadzór lekarski. „The Virginian Journal of Education" donosi o rozporządzeniach wydanych dla szkół w Stanie Wirginia. Ponieważ Amerykanie kładą wielki nacisk na wychowanie fizyczne, przeto każde dziecko wstępujące do szkoły, podlega zbadaniu wzroku, słuchu, wagi, zębów i warunków odżywiania się. Nauczyciele są zobowiązani nawet, o ile to możliwe, oglądać gardła i nosy uczniów i zwracać uwagę rodzicom, skoro zachodzi potrzeba porady lekarskiej. Widzimy stąd, że zadania nauczycieli wkraczają już w zakres medycyny.

Nauka o rzeczach. Pismo „Nature Study Review", organ związku, który ma za zadanie rozszerzać w szkołach amerykańskich zakres nauki o rzeczach, wprowadził w swem piśmie nowość, którą warto zaznaczyć. W dodatku do każdego numeru, wydaje kartę geograficzną z zarysem firmamentu na bieżący miesiąc. Dokładne wskazówki objaśniają, w jaki sposób należy patrzeć na niebo i odnajdywać gwiazdy, oznaczone na karcie, oczywiście w niewielkich ilościach. W ten sposób może dziecko, zapomocą własnej obserwacji, powziąć wiadomości z dziedziny natury, którą ma ciągle przed oczyma, a którą się zazwyczaj nie interesują.

WŁOCHY.

Szkoła elementarna i faszyści. Na kongresie oświatowym, który się odbył w Neapolu krótko przed dojściem do władzy Mussoliniego, przyjęto następującą rezolucję: „Rada narodowa partji faszystów, zaznaczając, że szkoła powinna być przedewszystkiem bezpartyjną i że pierwszym i najwyższym obowiązkiem Państwa jest urobienie świadomości narodowej, żąda prowadzenia takiej polityki szkolnej, któraby odpowiadała wymaganiom życia nowoczesnego." W swoim programie ze stycznia 1922 r. partja zalecała walkę przeciw ignorancji i szersze zastosowanie nauczania obowiązkowego. Oprócz tego żądano, ażeby szkoły elementarne, jako i seminarja nauczycielskie miały charakter wybitnie narodowy. Faszyzm uważa za konieczną reorganizację położenia ekonomicznego i moralnego nauczycieli i profesorów, tak samo jak i oficerów armji i wojskowych wychowawców narodu. Trzeba im zapewnić niezależność materjalną i środki do podniesienia ich kultury, trzeba im, jako i społeczeństwu, zaszczepić przeświadczenie o ważności ich misji pod względem narodowym. Skierowany przeciw tendencjom międzynarodowym, faszyzm chce nadać szkole ten sam charakter narodowy, na który kładzie nacisk w swym programie. Pisma nauczycielskie we Włoszech nie są nieprzychylne tej orjentacji.

Trzeba zaznaczyć, że Mussolini był nauczycielem, otrzymał on w bardzo młodym wieku dyplom nauczycielski, uczył w swej ojczystej wiosce w Tredopper. Wkrótce jednakowoż skompromitowany w procesie politycznym (był wówczas zagorzałym socjalistą), musiał się schronić do Szwajcarji.

KSIĄŻKI.

Jan Poprawski: Ustanowienie i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej. Spółka Pedagogiczna, Poznań. 1923. 8°. 54 str.

„Szkoła nie wychowa dobrych obywateli, jeśli rodzice, jeżeli całe społeczeństwo nie będzie z nią współpracowało....“ mówi autor w przedmowie. W myśl tych słów ujmuje przedmiot w ten sposób, by zainteresować nim nietylko zawodowe siły nauczycielskie, ale wszystkich, komu na sercu leży sprawa przyszłego naszego bytu państwowego, kto rozumie, że państwo — to jego obywatele: jakimi oni się staną, tak kształtować się będzie przyszły byt, znaczenie i wartość narodu.

Krótki zarys historyczny rozwoju szkolnictwa polskiego, od XVI w. włącznie, stanowi niejako przygotowanie do zrozumienia bliżej działalności i środków, jakiemi Komisja Edukacyjna dążyć miała do zrealizowania swych zamierzeń: podniesienie ogólnej oświaty i kształcenia uczuć narodowych i obywatelskich.

Pisana w stupięćdziesiątą rocznicę założenia Komisji Edukacji książka ta jest hołdem, złożonym jej twórcom, którzy o wiek cały wyprzedzili systemy szkolne wszelkich państw ówczesnych; jest ona również siłą i pokrzepieniem dla tych, którzy z jej kart raz jeszcze poznają potęgę myśli polskiej, stwarzającej nawet w epoce rozkładu powolnego, dzieło wielkie i wiekopomne.

O przedmiocie tym pisano już niejednokrotnie; Komisja Edukacji ma już swoją własną, obszerną i źródłową literaturę; nie brak również i opracowań skróconych i ujmujących temat popularnie. P. Poprawski dał przedmiot ów w nowem ujęciu: książka jego obejmuje streszczenie wszystkich ustaw Komisji Edukacyjnej z uwzględnieniem zasadniczych postulatów, jakie każda z nich wypełnić pragnie. Dalej omówione jest tu szkolnictwo epoki porozbiorowej, zwłaszcza słynne Liceum Krzemienieckie. Wreszcie w „Nawiązaniu“ autor wykazuje niezbicie, że szkolnictwo dzisiejsze musi być dalszym ciągiem łańcucha przed laty i wiekami rozpoczętego; że oprzeć się je musi na tradycji, z których najsilniej przemawia do nas epoka, w której Ks. Konarski stworzył wielką swą instytucję wychowawczą, a która tak bardzo zbliżona jest duchowo do naszej epoki...

Treść bogata a zwięźle i jasno podana, gorące umiłowanie przedmiotu i głębokie zrozumienie potrzeb narodowych — oto cechy książki, którą śmiało zalecić należy wszystkim, bez względu na zawód lub stopień wykształcenia. Dziełko p. Poprawskiego wypełnia lukę, jaka istniała w tym kierunku i znajdzie się napewno w każdej bibljoteczce domowej nauczyciela polskiego, w każdym domu polskim. Przeczytawszy ją, przyzna każdy wraz z autorem, że nie wszystko dobre dla innych, dla nas takiem być musi i, że nim zaczerpniemy z obcych źródeł, sięgnijmy wpierw do własnej rodzimej krynicy, gdzie bije ożywczy prąd zdrowia i siły, skąd wyszło odrodzenie moralne i fizyczne, siła, która przetrwała niewolę i odparła nieprzyjacielskie zakazy wrogie a dziś — da Bóg, znowu nam słonecznym zajaśnieje blaskiem. wsg.

Adam Szelągowski. Walka o Bałtyk. Wydanie drugie, przejrzane i uzupełnione. 1921. Wydawnictwo Polskie. Str. 324.

Pojawianie się drugiego wydania „Walki o Bałtyk“ nie jest rzeczą przypadkową. Dziś dzięki sprzyjającej nam konjunkturze politycznej otrzymaliśmy wąski pasek przystępu do morza. Jeśliby nam przyszło mówić o zasłudze naszej w tym kierunku, musielibyśmy przyznać, że nietylko żadnej przypisać sobie nie możemy, ale że popełniliśmy cały szereg błędów taktycznych, które pozbawiły nas silniejszego oparcia

o morze. Czy rzecz ta da się odrobić, mi to odpowiedzieć trudno — dlatego wytężyć winniśmy wszystkie siły, aby to, co dostaliśmy, stało się rewindykacją stałą, ażeby prawa nasze były rzeczywiście respektowane zwłaszcza tam, gdzie je kwestjonować zamierzają. Mam wrażenie, że „Walka o Bałtyk" prof. Szelągowskiego pojawiło się głównie w tym celu, aby z punktu historycznego oświetlić ważność tego zagadnienia dla Polski. Dzieło to jest bowiem jak gdyby generalną spowiedzią narodu, który rzeczywiście, jak to widzimy z pracy, wiele nagrzeszył, wiele przeoczył i wiele stracił, a ostatecznie walkę o morze — przegrał.

O tem, jak i dlaczego się tak stało, kto winien, a kto nie, jak kształtowały się wypadki dziejowe, jakie fazy przechodziła walka, które państwa brały w niej udział i t. d., i t. d., poucza nas dzieło A. Szelągowskiego.

Są to rzeczy zdawałoby się odległe a przecież bliskie, dotykają bowiem sprawy najdraźliwszej, najważniejszej i najaktualnieszej państwa polskiego, które ma wszystko po temu, aby być mocarstwem, o ile potrafi zdobyć się na politykę celową i konsekwentną. Znajomość walki o Bałtyk ze względu na teraźniejszość powinna być nakazem każdego inteligenta polskiego. Dzieło polecamy zwłaszcza do bibljotek nauczycielskich.

E. G.

Zygmunt Łempicki: R e n e s a n s, o ś w i e c e n i e, r o m a n t y z m. Książnica Polska. T. N. S. W. Warszawa—Lwów 1923. 8°. Str. V + 235.

Autor zastanawia się we wstępie nad powstaniem, logiczną strukturą i poznawczą wartością takich pojęć w historji jak renesans, romantyzm. W rozprawie o renesansie przedstawia autor rozwój poglądów na istotę renesansu w wieku XIX. oraz stan badań nad tą epoką z uwzględnieniem najnowszych publikacyj. Rozprawa o oświeceniu jest próbą syntezy tej stosunkowo najmniej przez badaczy rozpatrywanej epoki w dziejach nowożytnych. Czytelnik dowiaduje się, jakie myśli ożywiały ludzi w tej epoce oraz jakie czynniki wywołały następnie rozkład kultury oświecenia. Rozprawa o romantyzmie jest próbą zupełnie odmiennego ujęcia problemu romantyzmu, który traktowany jest przez autora jako ogólny prąd życia kulturalnego, przenikający wszystkie jego dziedziny. Uwagi końcowe rozwijają poglądy na istotę procesów historycznych w zakresie życia duchowego i umysłowego. Do książki dodaną jest obszerna bibljografja. Książka napisana z uwzględnieniem najnowszej zagranicznej literatury przedmiotu wprowadza w krąg zawikłanych zagadnień związanych ze zrozumieniem tych trzech wielkich epok nowoczesnych dziejów ducha i zaznajamia z problemami i najnowszemi metodami w zakresie badań objawów ducha ludzkiego.

T. N.

Stanisław Wegner: S k a r b y r o z u m u i s e r c a. Myśli i zdania wyjęte z naszych pisarzy. Wydanie trzecie, znacznie powiększone. Księgarnia Św. Wojciecha. 1922. Str. 252.

Książka ta jest jedyną w swoim rodzaju. Posiadamy bowiem liczne wybory myśli i zdań poszczególnych pisarzy — pracy natomiast, którąby zawierała w sobie zbiór odpowiednich wyjątków z pism prawie wszystkich wybitniejszych pisarzy polskich — w literaturze naszej brak. „Skarbu rozumu i serca" ułożone są ściśle według planu, który autor naszkicował w pierwszem wydaniu. Kolejno przechodzi on najważniejsze zagadnienia życiowe, przytaczając udatnie wybrane wyjątki. Oto kilka z tytułów rozdziałów: Bóg, religja, wiara, dusza. — Świat. — Człowiek. — Życie. — Myśl, słowo, czyn. — Rozum. — Mądrość. — Nauka. — Książki itd.

rk.

NASZE ECHA.

Głosy:

Prócz nauczania w szkołach bardzo ważnym czynnikiem jest wychowanie moralne dzieci. Co kol. w tym kierunku robią?

Ponieważ to sprawa bardzo ważna, możebyśmy tak zrobili: Muszą wszyscy wymienić kilka zasad, myśli, które uważają za niezbędne dla duszy dziecka, idącego w życie, które chciałyby, by dziecko wyniosło ze szkoły.

Potem Sz. Redakcja poda nam wyniki tej ankiety, a my kolejno, każdy temat, w formie pogadanek omawiać będziemy. Możeby się wspólnym wysiłkiem ułożyło podręcznik „Pogadanek etycznych". A byłby bardzo aktualnym, żywym wprost z życia naszej szkoły wziętym i przerobionym z dziećmi. Naprzykład jeśli pierwszą pogadanką będzie „Miłość ojczyzny" czy „Obowiązek", to prześlemy Redakcji opracowany temat, a z najlepszych prac Redakcja ułoży całość. **B. R.** (pow. piotrkowski).

Odpowiedzi:

Sam-kształcenie się nauczyciela.

Samokształcenie się nauczyciela podzielićby należało na dwie części: ogólną i specjalną. Ogólne kształcenie objąćby musiało wiedzę poszczególnych dziedzin (choćby w ogólnych zarysach) i jedną gałąź wiedzy odpowiadającej zamiłowaniu nauczyciela (przyroda, fizyka, sztuka, historja i t. p.). Pod mianem kształcenia specjalnego — rozumiem pedagogikę i dydaktykę i inne dziedziny tyczące się zawodu nauczycielskiego.

Do zapoznania się z różnemi dziedzinami wiedzy ogólnej — wystarczą nam dziełka popularne. Zaliczyć tutaj należy historję filozofii, sztuki i literatury (tak własnej jak innych narodów), przyrodę (specjalnie ojczystą), geografię, ekonomię, encyklopedię nauk prawnych i higjenę.

Jeden dział wiedzy (zazwyczaj przedmiot wykładany) winien być przez nauczyciela opracowany dokładniej i staranniej. Tu nie można poprzestać na ogólnikowych skrótach, lecz zaopatrzyć się należy w kilka dzieł poważnych, zasadniczych, przestudjować je gruntownie (zaraz powiem — jak), dopełnić własną obserwacją i wreszcie — o ile ten przedmiot wykładamy — zapoznać się z metodyką tego przedmiotu.

Dzieło naukowe studjować należy w ten sposób: O ile przedmiot ten jest obcy czytelnikowi, dobrze jest naprzód przejrzeć wydawnictwo popularne dające ogólny rzut oka na daną gałąź wiedzy, następnie dopiero zasiąść do dzieła poważnego. Materjał tego dzieła podzielić należy na jednostki, tworzące całość i każdą z nich opracować, robiąc notatki, skróty z uwagami. Dalej na podstawie notatek z kilku dzieł stworzyć sobie rodzaj konspektu danej gałęzi wiedzy i przystąpić do obserwacji samodzielnej.

Jeżeli np. zabieramy się do botaniki, zacznijmy (bez fałszywego wstydu) od.... podręcznika szkolnego, aby uprzytomnić sobie podział wewnętrzny przedmiotu, potem robimy notatki z dzieła podstawowego. Dalej następuje obserwacja własna w okolicy najbliższej (notatki fenologiczne, mapka botaniczna, zmienność form, zbiory okazy i t. p.). Wreszcie zapoznajemy się z metodyką danego przedmiotu (o ile mamy zamiar wykładać go), studjowanie przedmiotów pedagogicznych będzie miało tę samą techniką (objektem obserwacji będzie klasa). Co do materjału — to trudno wybrać rzeczy najlepsze i polecić te lub tamte: dużo zależy od przygoto-

wania czytelnika. Orjentować się należy głównie według autorów, wymieniam: Dawida Danysza, Szycównę, Zarzeckiego, z obcych Foerstera, Dewey'a i in.). Poza tem wielką pomoc oddadzą pisma fachowe. Poza samokształceniem nauczyciel winien śledzić bieg życia młodzieży, znać jej organizacje: harcerstwo, kółka samokształcenia i ideowe. Winien świecić przykładem w zakresie tężyzny ciała i ducha, wreszcie brać udział w życiu towarzyskiem, zawodowem, umysłowem i społecznem.

Wiele to jest — prawda, ale zawód nauczyciela ma to do siebie, że wymaga, aby jego przedstawiciel był jaknajmniej ciasnym specjalistą i rutynistą, a jak najwięcej — pełnym człowiekiem. Wtedy tylko stanie się ideałem młodzieży, jak ubóstwianym wodzem.

Jerzy Ostrowski.

* * *

Pióro czy ołówek?

Ja jestem odrazu za piórem. Uważam, iż gdy dzieci zaczynają naukę ołówkiem, to potem przechodząc do pióra, jakoby muszą się cofać, gdyż pióro nastręcza im tyle nowych trudności, że musimy je znowu uczyć to pióro trzymać w ręku i t. d. A czarne palce i nosy, klekse i plamy na ubraniu, potoki atramentu i potoki łez tak czy inaczej są nieuniknione.

R.

* * *

Od pierwszych dni należy dzieci przyzwyczajać do systematyczności i porządku. Jednocześnie należy dbać o ich zdrowie. Z tych to względów należy używać od pierwszych dni atramentu. Dziecko stara się pisać dokładnie, bo nie może poprawiać i ścierać. Ponieważ prędko powala zeszyt, więc lepiej dawać mu osobne kartki na lekcję, które, często zmieniane, zawsze będą czyste i ładne. Pisanie piórem wpływa również na wyrabianie charakteru pisma. Atrament zaś, jako płyn czarny pozostawia takież znaczki na papierze, co mniej wpływa na osłabienie wzroku.

(Strojec.) *J. Kamosiński.*

* * *

Kolegi pytanie nie ma wprost prawa bytu, zważywszy, że u nas w obecnych czasach używa się ołówka nawet — w siódmej klasie, z braku atramentu względnie funduszu na niego. Poza tem używać się winno przy nauce pisania na pierwszym stopniu na początku roku szkolnego t y l k o rysika i tabliczki łupkowej, choćbyśmy żyli w najlepszych czasach. Proszę zważyć: ostre pióro — nie osadzone, atrament — nie woda, kurz w nim, pióro zalewa, łamie się, biały papier — łupliwość grafitu, brak sposobności zaostrzenia w rękach tego, który czasem skibki chleba trzymać nie umie!

Z. J.

* * *

Jaka pierwsza książka?

Gdy się nie ma możności korzystania z bibljotek obficie zaopatrzonych w różnorodne książki, to najczęściej czyta się to co wpada do rąk.

Ja osobiście mam kult dla książki. Otwieram drżącą dłonią z sercem bijącem, przeczuwając, że znajdę w niej wreszcie to „coś", czego szukam, że mi rozwiąże tysiące pytań.

A jednak był czas, gdy byłam zawziętym wrogiem książki. Sądziłam, iż książka zabija indywidualność, kazi oryginalność myśli, narzuca swoje przekonania i t. d. znane to wszystkim. Przeszło... i chciwie pochłaniałam każdą książkę, wierząc, że nawet z najgłupszej można się czegoś nauczyć. Tak wpadła mi do rąk „Szkoła i charakter" Foerstera. I była dla mnie jak gdyby objawieniem. Takie piękne i mądre, takie sięgnięcie w głąb duszy ludzkiej. I wszystkie dzieła Foerstera stały się mą najulubieńszą lekturą.

B. R. (powiat piotrkowski).

Jak wykorzenić nałóg palenia papierosów u chłopców szkolnych?

Pewnego razu zauważyłem chłopca 13-letniego z mojej szkoły na ulicy palącego papierosa, ukrytego w rękawie. Chłopiec zanim „dymka“ puścił, oglądał się na strony, czy kto na niego nie patrzy. Było to w pobliżu szkoły. Obserwowałem chłopca przez okno i postanowiłem natychmiast zaradzić złemu. Na najbliższej lekcji z historji naturalnej, chciałem mówić o zachowaniu zdrowia.

Podczas wspomnianej lekcji, po krótkiej pogadance wstępnej i zaznajomieniu z przedmiotem, zawołałem chłopca do katedry, podałem mu książkę „Historja Naturalna“ Józefa Rostafińskiego i kazałem mu czytać głośno przed uczniami ustęp na str. 236 i 238: „Od czego zależy nasze zdrowie“ i „O zatruwaniu się nikotyną“. Chłopiec czytał raźno, a gdy zaczął czytać 10 punktów: Tytoń jest nieprzyjacielem chłopca, bo: 1, 2, 3 itd., zaczął się rumienić, twarz okryła mu się wstydem i nie mógł czytać dalej. Na zapytanie go, co mu jest, odpowiedział bez wahania: „Ja też wczoraj paliłem pierwszy raz papierosa, ale już więcej razy tego nie uczynię.“ Ucieszyłem się w duchu wielce, że osiągnąłem rezultat. Nadmieniam, że zawsze, gdy widzę lub się dowiem o wybrykach poza szkołą, w podobny sposób postępuję, nie dając dziecku do zrozumienia, że o tem wiem. Dziecko samo się domyśla i wyciąga wnioski, że n a u c z y c i e l w s z y s t k o w i e i w i d z i. Niszczenie zawczasu wschodzących chwastów w sercach dzieci, to środek najskuteczniejszy.

Ig. Zamel (z Nizin nadnoteckich.

Pytania:

8. *Co sądzą Szanowni Koledzy o wprowadzeniu amerykańskiego „school-city systemu“ w naszych szkołach? — „School-city“ są to gminy szkolne, które razem połączone stanowią „school-state“ (państwo szkolne). Cały system polega na samorządzie uczniów, którzy na wspólnych naradach ogłaszają swoje prawa, wybierają urzędników szkolnych itp. Gorąco popiera ten system Foerster. Sądzę jednak, że w naszych szkołach nie można wprowadzać go bez zastrzeżeń, chyba tylko w umiarkowany sposób. Ludban.*
9. *Może Kol. zechcą się wypowiedzieć, co myślą o bajkach fantastycznych. Czy wpływ ich na dzieci dodatni czy ujemny? B. R. (P.)*
10. *Czy kierownik szkoły ma obowiązek przeprowadzać lekcje wobec członków danego grona nauczycielskiego? Rompach.* (B., woj. krakowskie).

Pokwitowanie darów pieniężnych.

Na cele wydawnictwa złożyli w dalszym ciągu: pp. Moździerzówna (Kuźnica, Wlkp.) 2000 mk., „Kółko Nauczycielskie Duszniki“ Wlkp. 7000 m., Borowska (Kowel) 1500 mk., Kwapiszewski (Skorzęcin, Wlkp.) 2500 mk., Rutkowski (Bielice, Pom.) 1500 mk., Kordziński (Bodzewo, Wlkp.) 2500 mk., Ptak (Biały Kościół, woj. krak.) 1000 mk., Gonsch (Wyrzysk, Wlkp.) 1000 mk., Śleporówna (Dąbrowa, woj. łódzkie) 2000 mk., Budziński (Glukowo, Pom.) 1000 mk., Czapówna (Glukowo, Pom.) 1000 mk., Jedwabska (Chełm) 1000 mk., Klichowski (Skoków, Wlkp.) 2700 mk., Orłowski (Grabowo, Pom.) 2000 mk., Eitner (Polwica, Wlkp.) 4000 mk., N. N. (Cucniów, woj. wołyńskie) 1000 mk., Gietz (Tomaszewo, woj. warsz.) 3000 mk., Lipa (Kraków) 1200 mk., razem **38 900** mk. Ogółem złożono dotychczas w drugim roku wydawnictwa **133 650** mk.

Za dary te składamy wszystkim ofiarodawcom serdeczne podziękowanie. **Wydawnictwo „Przyjaciela Szkoły“.**

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.

„WYDAWNICTWO POLSKIE", LWÓW, ul. Zyblikiewicza 15.

poleca dla młodzieży:

Chancel J.: **Czarna księżniczka,** ilustr. Powieść w doskonałej przeróbce pióra Marji Reuttówny.
Mrozowicka J.: **Koledzy.** Powieść pełna życia i barwności.
Reuttówna M.: **Życie za wolność,** ilustr. Powieść osnuta na tle walk Polaków za wolność Ameryki. Barwna, bardzo zajmująca.
Zawadzka J.: **Dziewczynka z kozą,** ilustr. Miluchna powieść, pięknie zdobiona.
Strug A.: **Ojcowie nasi.** Książka ta wpaja głęboki szacunek dla Ojców naszych i budzi wiarę w moc ducha polskiego.
Szelągowski A. prof.: **Walka o Bałtyk,** ilustr. Zapoznanie się z treścią tej książki jest obowiązkiem każdego Polaka.
Bryła St.: **Ameryka,** ilustr. Jako uzupełnienie nauki szkolnej dla młodzieży gorąco zasługuje na polecenie.

Do nabycia w każdej księgarni.

Przy zamówieniach bezpośrednio u nas pokrywamy koszty opakowania i przesyłki.

UCZCIE POGLĄDOWO!
UNIVERSUM-POMOCE SZKOLNE I NAUKOWE

Sp. z ogr. odp.

WARSZAWA, ul. Leszno № 74.

Telefon 302-72. Telefon 302-72.

Największy wybór! Dostawa natychmiastowa! Ceny przystępne!

Dziedziny: Początkowa nauka poglądowa. Ćwiczenie zmysłów. Zoologja. Botanika. Mineralogja. Anatomja człowieka. Fizyka. Chemja. Technologja. Geografja. Historja. Rysunki (modele).

CENNIKI NA ŻĄDANIE!

Związek Teatrów i Chórów Włościańskich

Lwów, ulica Mickiewicza 26

wysyła za zaliczką lub za poprzedniem nadesłaniem należytości i porta (konto Pocztowej Kasy Oszczędności nr. 150.060)

Kościuszko pod Racławicami. Obraz narod.-hist. w 5 obrazach z muzyką W. L. Anczyca 1.20
Makolągwa na urlopie. Komedja lud. w 1 akcie Królińskiego 0.40
Z Piastowego pnia. Dwa obrazki dram. hist. w 1 akcie Z. Mrozowickiej 0.40
Wieczór Grottgerowski. Sceny w 5 obr. z r. 1863 M. Czeskiej 0.60
Nie zginęła! Zbiór wierszy do deklamacji na rocznice narodowe, broszurowane 0.30
pięknie oprawne (na nagrody pilności) 1.00
Poradnik Teatrów i Chórów Włość. Miesięcznik pod redakcją znanego poety prof. Edwina Jędrkiewicza, poświęcony sprawom amat. teatrów ludowych i inteligenckich. Prenumerata za I. półrocze 1923 r. . . . . mp. 10.000

Ceny zasadnicze należy pomnożyć przez każdorazowy mnożnik i doliczyć 20 procentowy dodatek drożyźniany.

IV Zjazd Nauczycielstwa i Delegatów Poznańsk. Oddz. Okręgowego Stow. Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce

dnia 22 i 23 maja 1923 r. w Poznaniu.

Program.

Pierwszy dzień: Zjazd nauczycielstwa i delegatów.
Uroczyste nabożeństwo u Fary o godz. 10-tej.
Zwiedzenie wystawy robót ręcznych, rysunków i harcerstwa.
Referaty: a) Komisja Edukacji Narodowej i jej znaczenie — Poprawski, inspektor szkolny (Poznań). b) Co powinien nauczyciel wiedzieć z dziedziny psychologji dziecka polskiego — Dr. Szulczewski (Poznań). c) Praca społeczna nauczyciela — Wilczkowiak (Poznań).
Wieczornica na sali Ogrodu Zoologicznego.

Drugi dzień: Walny Zjazd Delegatów Poznańskiego Oddziału Okręgowego. Dyskusja nad referetami dnia pierwszego, przyjęcie tez i rezolucyj.
Referaty: a) Czerwony Krzyż Młodzieży - Woźniak (Poznań). b) Harcerstwo w szkole powszechnej — Śniegocki (Poznań). c) Patronaty szkolne — Barlik (Poznań). :—: Sprawy organizacyjne.

Zjazd Wojewódzki w Poznaniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

w dniach 22 i 23 maja 1923 r.

Porządek obrad:

Pierwszy dzień: Referaty: a) W 150-cio letnią rocznicę zgonu Stan. Konarskiego i ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej — Dylińska (Gorzyce Wielkie). b) Program szkolny a nauczyciel jako ich wykonawca — E. Groele (Poznań). c) O prawno-służbowych stosunkach nauczycielskich — poseł Smulikowski (Warszawa).

Drugi dzień: Sprawy organizacyjne. — Zamknięcie Zjazdu.

Uwagi: Na intencję Zjazdu odbędzie się o godz. 9-tej msza św. w kościele farnym, poczem nastąpi otwarcie Zjazdu o godz. 11-tej.

Wieczorem w pierwszy dzień Zjazdu zebranie towarzyskie.